VIE PÉDAGOGIQUE

[illegible] octobre 200[illegible]

DOSSIER

[illegible]valuation des apprentissages :
Un sens à trouver

Québec

2007-02628/

par Jacqueline Gervais
Dans la région de l'Estrie, la concertation et la coopération entre la communauté et la Commission scolaire des Hauts-Cantons a permis de donner naissance à un projet particulièrement innovateur, *la maison familiale rurale de Saint-Romain*. Ce projet, entrepris par un homme d'affaires de la région, a été mis en place afin de contrer l'accroissement constant du taux de décrochage scolaire dans le milieu.

par Andrée Dufour
Partant du début du XIX[e] siècle, cet article rappelle l'évolution du manuel scolaire et, en particulier, celle du livre de lecture. À travers ce bref voyage dans le passé, l'auteure fait ressortir le rôle du manuel dans la transmission aux élèves des valeurs de la société. Enfin, prenant appui sur les travaux des historiens François Furet et Jacques Ozouf, M[me] Dufour nous propose de nous pencher sur l'expérience scolaire des garçons de cette époque pour enrichir notre analyse de leur situation actuelle.

ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ OU ÉCOLE EN DIFFICULTÉ?

par Jean Archambault et Lina Fortin
Prenant appui sur la démarche d'appropriation de la réforme à laquelle ils participent à l'école Bienville, les auteurs de cet article nous proposent une réflexion relativement aux effets, sur le rôle des orthopédagogues au primaire, du nouveau paradigme éducatif ainsi que des nouvelles visées et du nouveau mode d'organisation du curriculum.

par Luce Brossard
L'auteure nous raconte comment, depuis 1997 l'équipe de l'école Mgr-Victor s'est progressivement engagée dans la détermination de ses orientations éducatives et dans la mise en œuvre d'actions pédagogiques conformes aux objectifs visés. C'est à partir d'une alternance constante entre la réflexion et l'action que l'équipe en cause intègre dans sa pratique le nouveau paradigme éducatif proposé par la réforme.

14

Depuis une bonne trentaine d'années, l'évaluation des apprentissages des élèves occupe une très grande place dans le monde de l'éducation. Celle-ci n'a d'ailleurs fait qu'augmenter au fur et à mesure de l'accroissement des attentes de la société en général et de celles du monde du travail à l'endroit de l'école.

Les nouvelles finalités de l'éducation québécoise, dont celle de la réussite de tous les élèves, retenues dans le cadre de la présente réforme, le paradigme éducatif sur lequel s'appuie cette dernière, la mise en œuvre d'un nouveau curriculum scolaire et les responsabilités accrues des écoles au regard de l'évaluation appellent obligatoirement une révision en profondeur des politiques et des pratiques en cette matière.

Cela dit, *Vie pédagogique* se devait de traiter, encore une fois, de cette importante question afin de soutenir la réflexion et l'action de l'ensemble des agentes et des agents d'éducation et en particulier celles des enseignantes et des enseignants qui doivent dès maintenant ou qui devront sous peu harmoniser leurs pratiques aux visées de la réforme en cours.

par Marie-Françoise Legendre

par Mireille Jobin

par Denise Lussier

par Violaine Lemay

par Gérard Scallon

par Marc St-Pierre

par Paul Francoeur

par Pierrette Jalbert et Joanne Munn

par Paul Francoeur

par Paul Francoeur

Ça y est, c'est reparti! Une autre année scolaire vient de commencer il y a à peine quelques semaines et, peu importe que vous soyez tout au début, à mi-temps ou à la fin de votre carrière, en juin prochain, vous-même, et les élèves avec lesquels vous aurez partagé ces dix mois, aurez vécu une expérience unique au sortir de laquelle chacun aura changé. Certes, cela est vrai du simple fait que la vie et le temps imposent des changements et qu'un très grand nombre d'autres composantes de vos vies et de celles des jeunes qui vous sont confiés interviennent dans le devenir de chacun.

Toutefois, on ne peut nier que, de par sa mission, son organisation et sa culture, l'école est le théâtre d'apprentissages qui contribuent d'une manière extrêmement importante au changement et à l'évolution d'une société donnée. Aussi, bien que vous partagiez cette responsabilité avec la famille et les autres agents d'éducation, sur la scène de l'école, vous en êtes les principaux acteurs.

S'il est bien connu que la vie de star est particulièrement palpitante et enivrante, elle porte aussi son lot d'exigences et de stress. Au théâtre, il arrive fréquemment que l'acteur soit aux prises avec un texte particulièrement difficile à rendre, doive faire face à un public plus ou moins ouvert et initié, ou doive composer avec des décors, des costumes ou des accessoires qui limitent plus qu'ils ne soutiennent son jeu. Malgré ces difficultés, le défi demeure toujours le même : toucher le public pour qu'il entre dans le jeu et, ce faisant, vive une expérience dont il ressortira intellectuellement, culturellement, socialement et émotivement enrichi.

Année après année, comme enseignantes et enseignants n'êtes-vous pas, vous aussi, appelés à relever ce défi?

La réforme de l'éducation dans laquelle s'est engagé le Québec ajoute à ce défi en vous invitant, d'une manière encore plus marquée qu'à l'habitude, à remettre en question une plus ou moins grande partie de vos crédos et de vos pratiques ainsi qu'à explorer et expérimenter encore davantage de nouvelles façons de faire.

Aussi, en cette période peu banale de l'histoire de l'éducation au Québec, sensible à l'importance de votre rôle et aux exigences qui lui sont inhérentes, il m'a semblé opportun de prendre quelques lignes de ce premier numéro de l'année 2001-2002 pour vous offrir mes vœux de bonne année scolaire à vous toutes et à vous tous qui faites l'école.

À celles et à ceux qui viennent tout juste de se joindre à la profession ou qui en sont à leurs toutes premières années d'enseignement, je souhaite de conserver, tout au long de leur carrière, l'enthousiasme et la curiosité intellectuelle qui les animent en ce moment parce que cela leur permettra, entre autres choses, de toujours accueillir les difficultés des élèves comme des défis pédagogiques plutôt que comme des situations sans issue sur lesquelles ils n'ont que très peu ou pas prise. Pour cela, je souhaite qu'ils osent, sans craindre de leurs collègues qu'ils ne confondent inexpérience et incompétence, partager avec ces derniers les difficultés qu'ils rencontrent ainsi que les questions qui les préoccupent et solliciter leur soutien.

À celles et à ceux qui ont déjà derrière eux quelque 5, 10, 15 ou 20 bonnes années d'enseignement, je souhaite que l'expérience acquise et les assises pédagogiques qu'elle leur fournit, leur apportent la sécurité personnelle et l'assurance professionnelle qui faciliteront leur ouverture sur le nouveau curriculum et sur les changements organisationnels proposés par la réforme et les soutiennent dans leur action.

À celles et à ceux qui ont plus de vingt ans de métier, je souhaite que leur grande expérience les amène, tout en gardant un regard critique sur les changements proposés, à considérer les nouvelles orientations québécoises en matière d'éducation comme la preuve qu'ils ont consacré une bonne partie de leur vie à travailler dans un domaine en constante évolution où seuls de véritables professionnels peuvent œuvrer. En effet, pour que l'école s'adapte aux besoins et aux réalités de la société tout en intégrant les nouvelles connaissances en matière d'enseignement et d'apprentissages il faut qu'elle puisse compter sur des enseignantes et des enseignants avertis et expérimentés qui, non seulement acceptent de s'engager dans de nouvelles réflexions et de nouvelles actions pédagogiques, mais sont sans cesse à l'affût de ce qui peut la faire progresser.

À celles et à ceux qui en sont, cette année, à la toute fin de leur carrière et qui se préparent à vivre une retraite bien méritée, je souhaite qu'ils connaissent une année extraordinaire durant laquelle ils s'autoriseront encore à vivre de nouvelles expériences pédagogiques et à partager toute la richesse de leur expérience.

Vous aurez sans doute compris que, bien que j'aie voulu m'adresser à chaque groupe d'enseignantes et d'enseignants de façon particulière, chacun de mes vœux s'adresse également à vous toutes et à vous tous.

Je tiens également à souhaiter une très bonne année scolaire à tous les autres membres des équipes-écoles qui vous offrent leur leadership, leur soutien et leur expertise et qui, avec vous, contribuent à faire toujours plus et mieux pour les élèves.

Donc, souhaitant que cette année 2001-2002 vous soit bonne et enrichissante, je vous laisse sur une phrase de l'écrivain irlandais, George Bernard Shaw, qui a dit un jour :

« Il y a ceux qui voient les choses telles qu'elles sont et se demandent pourquoi, et
il y a ceux qui imaginent les choses telles qu'elles pourraient être et se disent… pourquoi pas? »

Monique Boucher

La maison familiale rurale de Saint-Romain

Lorsqu'une communauté se préoccupe de son avenir et est prête à s'engager, souvent des projets innovateurs se créent et permettent de donner espoir à toute une région. C'est le cas dans la municipalité régionale du comté du Granit en Estrie.

Les industries de l'agriculture, de la foresterie et du textile de la région ont, en ce moment, un énorme besoin de main-d'œuvre. On engage des jeunes, même sans diplôme, nécessité oblige! Résultats : on constate un décrochage de plus en plus important de la part des élèves qui s'ennuient à l'école ainsi qu'une sous-scolarisation du milieu, les plus instruits ayant déjà quitté la région.

À la MRC, où l'on a à reconnaître les problèmes et à définir les priorités d'action régionales, le décrochage scolaire apparaît important; il faut trouver des solutions rapidement. C'est ainsi qu'en 1996, André Campeau, producteur laitier de la région, avec l'appui d'un commissaire agroforestier, Daniel Lambert, décide de s'engager afin de trouver des moyens efficaces pour contrer ce problème. Attentif aux expériences qui se font dans ce domaine dans tout le Québec, M. Campeau répond à une invitation lancée par l'Université du Québec à Rimouski et assiste à une journée d'étude sur des méthodes de scolarisation « alternatives » en milieu rural. C'est là qu'il entend parler pour la première fois des maisons familiales rurales. Intrigué et intéressé par cette pédagogie originale, il veut la connaître un peu mieux. Accompagné de Daniel Lambert, il part en France visiter quelque vingt maisons familiales rurales sur les quatre cent cinquante existantes. À son retour, il est convaincu qu'il a trouvé là plus qu'une ébauche de solution au problème d'abandon scolaire de sa région.

La maison familiale rurale

En France, la maison familiale rurale n'est pas un concept nouveau : elle est en quelque sorte un tentacule de l'école coopérative de Célestin Freinet et y est implantée depuis longtemps. L'existence de ces maisons, fidèles aux principes de Freinet, dépend essentiellement de l'engagement et de l'appui du milieu. Et ce milieu met tout en place pour permettre au jeune d'obtenir un diplôme officiel tout en se préoccupant, durant sa formation, de son développement global et de son engagement communautaire présent et futur. La maison est un internat de petite taille qui suscite l'engagement de l'élève dans une vie communautaire de tous les instants; l'enseignant est là pour le guider, l'encadrer, l'encourager, le rassurer, l'évaluer dans son cheminement.

Comment mettre en place ce type d'établissement en Estrie en tenant compte de la réalité québécoise? C'est la préoccupation d'André Campeau à son retour d'Europe. Homme plein de ressources et d'énergie, il réussit à convaincre les « gens » du milieu, du ministère de l'Éducation et de la Commission scolaire des Hauts-Cantons qu'une maison familiale rurale serait un projet innovateur qui permettrait à plus de jeunes de terminer leurs études secondaires, à certains fermiers de trouver une relève compétente et à la région d'augmenter son dynamisme.

Et l'on met en place les assises du projet. À l'automne 1998, la Coopérative de solidarité en formation et développement rural du Granit est créée. Une de ses tâches sera de gérer les destinées de l'internat, puisqu'une maison familiale rurale est un internat, alors que la scolarisation relèvera de la Commission scolaire.

Photo : Denis Garon

C'est ainsi qu'après trois ans de travail acharné des membres d'une communauté qui se donnent corps et âme, le projet auquel ils croient se concrétise : la Maison familiale rurale du Granit voit le jour en septembre 1999. Vingt-huit élèves y font leur entrée.

La concertation

Avant de parler de cette première année d'expérience, voyons comment les divers partenaires élaborent ce projet en Estrie.

Pour être viables et offrir aux élèves un encadrement de qualité tout en respectant les principes d'engagement dans la vie communautaire, on décide que l'internat et l'école devraient pouvoir accueillir tout au plus quatre-vingt-dix élèves. Les jeunes, parce qu'on vise à ce qu'ils se sentent engagés le plus rapidement possible, vivront en alternance toutes les deux semaines, et ce durant toute l'année, formation scolaire et stages. Cependant, durant ses stages, l'élève devra parallèlement poursuivre le travail scolaire dont le plan aura été élaboré, avant de partir, à l'aide de ses enseignants et pour lequel un suivi sera assuré au retour. Ce travail scolaire est indispensable si l'on veut que le jeune puisse, après deux ou trois ans d'études, obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) et un diplôme d'études professionnelles (DEP), les instigateurs du projet croyant essentiel que les jeunes aient en main ces deux diplômes à la sortie de l'école. Quant aux maîtres de stages qui reçoivent les jeunes pour leur formation pratique, ils seront encadrés et soutenus par les enseignants de la formation professionnelle de l'école afin d'assurer le plus de cohérence possible et les programmes de formation professionnelle offerts devraient correspondre aux besoins du milieu.

Il est aussi décidé que, puisque durant toute sa scolarité l'élève habite à la Maison familiale rurale, les parents doivent assumer les frais de subsistance de leur enfant (nourriture et logement) que l'on fixe alors à 2 500 $ annuellement. Enfin, la sélection des jeunes, elle, se fera sur le modèle de la France qui a fait ses preuves depuis longtemps. Chaque jeune choisi le sera par un comité composé du directeur de l'école, de membres de la coopérative et du directeur des ressources humaines de la Commission scolaire; lors d'une rencontre avec le jeune et sa famille, le comité vérifiera si toute la cellule familiale présente adhère à un certain nombre de principes et de valeurs, comme l'internat,

l'étude obligatoire quotidienne, l'engagement dans la communauté, l'alternance études-travail, la participation aux tâches ménagères.

Voilà donc les principes et les règles qui devront guider ceux et celles qui travailleront dans cette nouvelle école : une école qui veut offrir, à partir de la troisième secondaire, une solution de rechange aux élèves qui ne trouvent pas, en milieu traditionnel, l'espace dont ils ont besoin pour se réaliser.

Photo : Denis Garon

La première année de fonctionnement

C'est ainsi que les membres de la coopérative, bien qu'ils soient conscients que les assises sont un peu précaires, décident d'aller de l'avant et d'ouvrir la Maison familiale rurale pour un premier groupe d'élèves dès septembre 1999. Elle sera située à Lambton dans un ancien CLSC qu'on se hâte de convertir en espaces utilisables autant pour l'enseignement que pour la résidence des jeunes. Précisons que rien de tout cela n'aurait pu être possible si le milieu n'avait pas été là pour soutenir moralement et matériellement le projet.

Pendant ce temps, de son côté, la Commission scolaire, dès avril 1999, procède à l'engagement de deux enseignantes et d'un enseignant qui, aussitôt, partent en France pour se familiariser avec le concept de la maison familiale rurale afin de mieux se préparer à la rentrée de septembre. Maryse Giguère enseignera en formation générale et assumera la tâche de chef de groupe, alors qu'Isabelle Lauzon donnera les cours de production bovine et Benjamin Gagnon, les cours de foresterie pour ce qui est des programmes de DEP offerts à l'école. Au début de l'année scolaire, on nomme Yves Gilbert à la direction de l'école. M. Gilbert dirige également le Centre de formation du Granit à Lac-Mégantic. La petite équipe s'engage avec détermination dans la réalisation du projet.

Cette première année de fonctionnement permet de faire des constats importants dont on tirera parti pour mieux vivre la deuxième année d'expérience. Par exemple, on constate que, pour que l'école évolue dans le sens qu'on souhaite, il faudra être particulièrement vigilant dans le choix des élèves, c'est-à-dire recruter des jeunes qui adhèrent réellement aux principes de base de l'école. Et pour y arriver, le comité de sélection devra faire preuve de beaucoup de rigueur. Autre constat extrêmement important : les locaux utilisés sont inadéquats. Il faut vite trouver une solution de rechange. Les enseignants, eux, réalisent l'importance d'assurer un suivi rigoureux auprès des élèves.

La deuxième année de la Maison

Au moment où ce reportage est fait, le premier trimestre de l'année scolaire 2000-2001 est en cours. Nous sommes donc au début de la deuxième année d'existence de la Maison familiale rurale du Granit. Cinquante-cinq élèves fréquentent l'établissement, vingt anciens et trente-cinq nouveaux. L'on ne vise pas encore, cette année, le nombre maximal de quatre-vingt-dix élèves. Par ailleurs, trois filles seulement font partie du nombre. Les membres du comité de sélection ont eu pour la première fois à choisir parmi de nombreux candidats venus de partout au Québec. Cette affluence variée de candidats s'explique par la diffusion d'un reportage sur le projet pendant une émission de la *Semaine verte* à Radio-Canada.

L'école et l'internat sont situés cette année à Saint-Romain, village voisin de Lambton. Les espaces aménagés à Lambton étant vite apparus inadéquats, comme nous le mentionnions un peu plus haut, il a fallu rapidement trouver autre chose. Grâce à l'engagement et au travail acharné de nombreuses personnes de la coopérative, du milieu et de la Commission scolaire, un espace qui répondait mieux aux exigences du projet a été trouvé. La Commission scolaire a aménagé une partie des locaux de l'école primaire du village pour recevoir les grands de troisième, de quatrième et de cinquième secondaire de la Maison, pendant que la coopérative trouvait le terrain et les fonds nécessaires pour construire l'internat à proximité de l'école. Cette organisation physique comble tous les partenaires et la cohabitation scolaire qui en résulte satisfait tout le monde.

En cette deuxième année de fonctionnement, les enseignants en formation générale intègrent de plus en plus d'éléments de la formation professionnelle de façon à rendre plus imagé et concret le contenu de leurs disciplines. On prévoit également pour l'année scolaire 2001-2002, des plages horaires d'une heure par semaine où les enseignants pourront échanger sur leur organisation de la semaine afin d'harmoniser le contenu de leurs cours à ce qui est vu en formation professionnelle tout au long de la semaine.

Pour l'année 2001-2002, soixante-neuf élèves sont attendus. Le nombre d'enseignants a également augmenté à quatre personnes à temps plein et cinq chargés de cours. Il importe de préciser ici deux choses : à l'école, les enseignants à temps plein assurent le tutorat d'un certain nombre d'élèves et, pour chaque élève, on élabore un plan de formation. Les discussions entre enseignants sont indispensables pour mieux connaître les jeunes et harmoniser les interventions pour que les élèves puissent avoir la possibilité de développer au maximum leur potentiel. Pour cette raison, on s'empresse de créer des moments de rencontre pour l'équipe pédagogique afin de développer une collaboration dynamique.

Pour que les jeunes se sentent soutenus et encouragés, toujours dans le but de leur fournir les meilleures conditions d'apprentissage, les enseignants seront particulièrement attentifs à leurs élèves durant l'étude obligatoire quotidienne et au retour des stages. Durant l'étude obligatoire, parce que c'est un moment privilégié pour aider l'élève à s'organiser, à augmenter sa confiance en lui et au retour des stages, parce qu'il est important, après deux semaines passées loin des bancs de l'école, que l'élève soit accueilli et qu'on l'aide à faire le passage et les liens d'un lieu à l'autre. Ces liens, il les fera avec l'enseignant en discutant de son stage, de son travail scolaire parallèle, de ses réussites, de ses échecs. Après avoir pris connaissance du travail scolaire accompli durant le stage, l'enseignant pourra aider l'élève à bien s'intégrer à ses cours. À l'aube de cette deuxième année de fonctionnement, voilà quelques pistes d'intervention que se sont données les enseignants.

Les préoccupations pour l'avenir

Que nous parlions au président de la coopérative, au directeur de l'école ou à un membre du personnel enseignant, les préoccupations pour l'avenir sont très semblables. La première préoccupation est, sans conteste, de s'assurer de la compétence et de l'efficacité des maîtres de stage qui, en quelque sorte, permettent de concrétiser le projet. En effet, un des fondements les plus importants du projet est le fait que la moitié de l'année scolaire est consacrée à des stages en milieu de travail. Tout ce temps que les élèves passent en stages doit donc leur permettre d'acquérir, à la fin de leurs études, une expérience à la fine pointe du progrès dans leur métier. La Maison familiale rurale du Granit doit donc mettre en place des mécanismes pour s'assurer de la compétence de ses maîtres de stage. Et l'effectif scolaire maintenant, où et comment aller le chercher? L'an dernier, des événements particuliers ont influé sur les inscriptions à la présente année scolaire. Un reportage à la télévision sur le projet, peu avant la période d'inscription, a attiré bon nombre de candidats. Mais l'an prochain, dans deux ans, y aura-t-il de nouveaux élèves? La réponse étant inconnue, rien ne doit être négligé pour s'en assurer. À ces deux préoccupations, particulièrement urgentes, s'en ajoutent d'autres. Nous les énumérons ici rapidement sous forme de questions. Comment maintenir le projet vivant tout en maintenant la tâche du personnel à un niveau acceptable? Comment développer le volet « communautaire » du projet pour mieux répondre aux objectifs des maisons familiales rurales? Aurait-on intérêt à créer un réseau de maisons familiales rurales au Québec et, si oui, comment procéder? Pour chaque question soulevée, des petits groupes de travail sont formés : ils sont chargés de trouver des solutions concrètes et efficaces.

Et les compétences que devraient acquérir les élèves de la Maison familiale rurale du Granit correspondent-elles à l'ensemble des compétences transversales proposées dans le Programme des programmes du ministère de l'Éducation? L'école fournit-elle aux élèves les outils nécessaires pour qu'ils puissent bien s'intégrer à la société actuelle alors qu'ils évoluent dans un projet pensé par Célestin Freinet en France avant la Seconde Guerre mondiale?

Avant de répondre à la question, voyons sur quoi se base la pédagogie de cet instituteur né à la fin du XIX[e] siècle et mort en 1966. Les croyances pédagogiques de Freinet viennent de l'amour qu'il avait pour les enfants et de ses observations comme enseignant. Rapidement, il rejette autant l'autoritarisme que le laisser-aller avec les élèves. Il tente de concilier la théorie et la pratique, de promouvoir la formation de la personnalité ainsi que le travail par groupe en mettant au point des méthodes actives, c'est-à-dire des méthodes qui suscitent l'engagement de l'élève dans toute sa démarche d'apprentissage. Aujourd'hui, près de trente-cinq ans après sa mort, des groupes très actifs partout dans le monde se réclament de sa pédagogie.

Ce que l'on peut dire du projet de l'Estrie, c'est qu'il se situe dans la lignée de la pédagogie Freinet. Dans l'historique du projet et sa jeune actualisation décrits succinctement dans le présent article, on peut reconnaître, par exemple, la conciliation de la théorie et de la pratique par l'alternance école-stage et l'importance de la formation globale de la personne qui se traduit par le développement du sens des responsabilités, de l'autonomie et l'engagement communautaire.

Peut-on aussi faire des liens entres les objectifs de formation de la Maison familiale rurale du Granit et les compétences que doivent acquérir et développer les jeunes pour s'intégrer efficacement dans la société selon le Programme des programmes du ministère de l'Éducation? D'emblée, la réponse est oui. En effet, quel que soit le lieu où il se trouve, l'élève est quotidiennement placé dans une situation où il doit **exploiter l'information**, **résoudre des problèmes** de tous ordres, **exercer sa pensée critique** et **mettre en œuvre sa créativité.** L'engagement dans le milieu, les nombreuses responsabilités à l'école et en stage, la vie communautaire de l'internat contribuent à **développer son identité personnelle** et l'amène à **entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses**, à **travailler en coopération** et à **faire preuve de sens éthique.** Parce qu'il change constamment de lieu d'apprentissage (école-stage-milieu communautaire), parce qu'il poursuit ses études pour obtenir, en même temps, son DES et son DEP, le jeune doit apprendre vite à **pratiquer des méthodes de travail efficaces**. Le fait de ne pouvoir situer ici les compétences transversales rattachées à l'exploitation des TIC et à la communication n'implique pas que les enseignants ne s'en préoccupent pas. Ils réfléchissent présentement à une manière intéressante d'en faire découvrir l'importance aux jeunes.

Le cadre dans lequel s'effectuent les apprentissages dans cette école de formation professionnelle est non seulement original mais à la fine pointe des courants de pensée actuels.

Conclusion

Ce contact avec la Maison familiale rurale du Granit m'a permis de réaliser que l'enthousiasme peut encore engendrer l'enthousiasme. Je tiens à remercier chaleureusement M[me] Maryse Giguère, enseignante, MM. André Campeau, président de la Coopérative de solidarité en formation et développement rural du Granit, et Yves Gilbert, directeur de l'école qui, malgré un emploi du temps fort chargé, ont patiemment répondu à toutes mes questions.

Ce projet a pris vie et s'est concrétisé parce que, dès le début, les personnes qui s'y étaient engagées étaient convaincues de l'importance de leur projet, à savoir fournir à la région une relève scolarisée et compétente en agriculture et en foresterie. Le projet a aussi pris vie parce que le mot « communauté » prend tout son sens dans la région, parce que personne n'a peur d'investir temps, énergie et même argent, parce que tout le monde garde bien les pieds sur terre et cherche des réponses plutôt que des questions, parce qu'on ne craint pas de se remettre en question et qu'on sait qu'on peut apprendre autant de ses échecs que de ses réussites. Enfin, si le projet évolue positivement, c'est que tous ceux et celles qui y travaillent ont choisi par conviction de s'impliquer dans cette grande aventure. Et malgré un certain essoufflement lié au démarrage du projet, personne ne veut quitter le bateau. Non seulement on croit à l'atteinte du but ultime, mais déjà on constate que des jeunes ont repris goût à l'école.

Il sera intéressant de suivre l'évolution de ce dossier et d'en rendre compte dans quelques années.

M[me] Jacqueline Gervais est consultante en éducation.

Lecture, pédagogie et maîtres

La parution récente de l'ouvrage de Serge Gagnon, *De l'oralité à l'écriture. Le manuel de français à l'école primaire, 1830-1900* (Septentrion, 1999), fournit à tous ceux et celles qui travaillent dans le champ de l'enseignement une excellente occasion de constater l'effort fait en matière de transmission des connaissances au siècle dernier au Québec et le chemin parcouru depuis, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture dans les écoles primaires publiques.

La production d'abécédaires-syllabaires et de manuels d'initiation à la lecture, qu'analyse cet historien, est une tradition ancienne au Québec. L'auteur en a répertorié près d'une cinquantaine en usage dans les écoles, dont certains ont été imprimés ou édités dès les années 1830. Très souvent, cependant, il s'agissait d'adaptations quasi littérales de manuels utilisés en France. Seules les mises en situation variaient parfois pour correspondre aux réalités locales. Maintes élites ultramontaines[1] suspectant la France d'un laïcisme dangereux, on s'inspirait aussi de livres de la Belgique, les Belges étant restés « favorables à l'influence du catholicisme sur l'école publique » (p. 150-151).

Les réalisations canadiennes-françaises n'étaient toutefois pas absentes. Ainsi, la congrégation de Notre-Dame produisait ses propres manuels. Mais à une époque où le monde de l'édition était dominé par les hommes, laïques ou religieux, les Dames de la Congrégation ne vinrent que tardivement sur le marché des manuels de lecture. Les congréganistes masculins, les clercs de Saint-Viateur (CSV), les frères du Sacré-Cœur et surtout les frères des Écoles chrétiennes (FEC), « premier grand groupe pédagogique de l'Occident affecté à l'éducation de la jeunesse catholique » (p. 140), furent cependant très productifs à compter des années 1880. Ils dominèrent l'édition scolaire à partir de la décennie 1890. En effet, jusque-là les laïcs, parmi lesquels on comptait de rares médecins, quelques journalistes et surtout des inspecteurs et des professeurs d'école normale, étaient les principaux rédacteurs, tirant un revenu d'appoint de l'élaboration de manuels.

L'établissement, en 1829, d'un premier véritable réseau d'écoles publiques au Bas-Canada, dites « de syndic » ou « d'assemblée », devait favoriser la scolarisation et l'alphabétisation d'une partie importante de la jeunesse d'alors. En effet, avec plus de 1 500 petites écoles (ne comptant qu'une vingtaine d'écoliers bien souvent) largement subventionnées par l'État, la majorité des jeunes connurent l'expérience scolaire. Mais, c'est surtout l'implantation d'une nouvelle méthode d'enseignement apportée par les congréganistes qui sera à l'origine de l'expansion du manuel de lecture. Comme l'ensemble des pays occidentaux, le Québec a d'abord connu le mode d'enseignement individuel, selon lequel le maître consacrait quelques minutes à chaque élève à tour de rôle. Peu efficace et coûteux, ce mode fut remplacé durant les années 1830 par l'enseignement mutuel ou *monitorial system*. Directeur d'une classe très nombreuse comptant jusqu'à 300 ou même 400 élèves, le maître n'enseignait pas vraiment. Il confiait cette tâche à des moniteurs choisis parmi les élèves les plus avancés, qui se chargeaient de petits groupes d'enfants répartis en « classes » selon leur connaissance de telle ou telle matière. Destinée à alphabétiser rapidement et à moindre coûts les masses populaires, cette méthode, mise au point par les pédagogues anglais Joseph Lancaster et Andrew Bell et utilisée dans les écoles Joseph-François Perrault de Québec et de la British and Canadian School Society de Montréal, entre autres, remporta quelque succès, notamment en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Objet de critiques, l'enseignement mutuel devait toutefois être graduellement remplacé, au XIX[e] siècle, par l'enseignement simultané dont les initiateurs furent les FEC. Cet enseignement, donné par un seul maître à des groupes de quelques dizaines d'élèves répartis selon leur niveau d'avancement, rendit le manuel indispensable pour chacun d'eux.

Mais l'expression *maître d'école* à cette époque signifiait le plus souvent *maîtresse d'école*, car les femmes dominèrent l'enseignement primaire très tôt au Québec. Au début des années 1830, elles étaient déjà majoritaires et leur proportion dépassait même les 80 p. 100 en 1875. La féminité du corps enseignant au primaire, à laquelle on attribue aujourd'hui un rôle dans le décrochage plus élevé des garçons au secondaire, n'est pas nouvelle au Québec. Des historiens ont fait porter la responsabilité de cette féminisation à l'avarice de

commissaires d'école soucieux de réduire au minimum les taxes scolaires et à la passivité de jeunes institutrices peu compétentes qui acceptaient des salaires inférieurs de moitié à ceux de leurs collègues masculins[2]. Des recherches plus récentes font davantage ressortir la pauvreté de plusieurs collectivités, qui devaient de plus en plus soutenir le financement des écoles, le désintérêt de plusieurs hommes pour cet ordre d'enseignement et l'intérêt des femmes, assez souvent expérimentées et pas moins qualifiées que les hommes, pour une des rares professions qui leur étaient alors ouvertes[3]. C'est beaucoup grâce à elles si, au Québec, le taux d'inscription à l'école des enfants de 5 à 14 ans a pu passer de moins de 10 p. 100 en 1828 à 38 p. 100 en 1850 et à 80 p. 100 en 1900.

Mais quels objectifs poursuivaient les autorités scolaires (surintendants de l'instruction publique et inspecteurs d'école) et les rédacteurs d'abécédaires et de manuels de lecture du XIX[e] siècle? Bien sûr, il s'agissait d'apprendre à lire et à écrire aux écoliers et de développer chez eux la curiosité et le goût de la lecture. Mais, comme le rappelle Serge Gagnon, ces finalités étaient « toujours subordonnées et accessoires à la volonté de normaliser la conduite des jeunes en fonction de valeurs morales et sociales ou de connaissances dérivant de la technoscience » (p. 7). « Représentatifs des contenus culturels offerts aux masses populaires », les manuels de français, dans lesquels on retrouvait des textes de culture générale appartenant à des genres variés : littéraire, historique ou géographique, étaient un moyen d'inculquer ou de renforcer des valeurs communes. À une époque où « l'école ne monopolise pas encore l'alphabétisation », c'est parfois la mère ou la grand-mère qui se chargent d'inculquer la matière aux enfants en la lisant. Les auteurs laïques valorisaient des comportements tels que l'entraide, la politesse, le souci de dire la vérité, la pratique de la vertu, la frugalité, l'épargne, la prévoyance, en somme la morale libérale, sous-produit de l'idéologie bourgeoise. Chez les auteurs religieux, le message était bien sûr davantage présent, en particulier chez les CSV, qui comptent aussi des pères, donc des confesseurs. Les CSV faisaient dans leurs livres une vive apologie du christianisme. Ils insistaient fortement sur le salut éternel, sur la nécessité de la chasteté et la crainte de l'enfer, que risquaient notamment les adeptes de la masturbation. Mais il y avait aussi chez les congréganistes une part relativement élevée de discours profane. *Le Nouveau traité des devoirs du chrétien envers Dieu*, inspiré du fondateur Jean-Baptiste de La Salle et utilisé par les FEC en 2[e], en 3[e] et en 4[e] année du primaire, était suivi du *Traité de politesse*, contenant des consignes d'éthique, d'étiquette et d'hygiène qui, selon S. Gagnon, allaient « marquer l'institution scolaire » (p. 135). Ces consignes nous font sourire aujourd'hui. Retenons, par exemple, la manière recommandée pour porter un chapeau : « Il ne faut pas le porter sur le sommet de la tête, ni sur le côté, ni l'enfoncer comme pour couvrir les yeux, mais il faut le placer droit sur la tête, de manière que le devant corresponde au front » (p. 134). Certaines recommandations montraient cependant que, chez les enseignants religieux comme chez les laïques d'ailleurs, il ne s'agissait pas de remettre en question l'ordre social établi. On lit en effet, au chapitre 5 du même traité de 1875 : « Bien des jeunes gens ont nui souvent à leur réputation et à leur avenir en se mêlant à des personnes d'une position plus élevée. Ce déplacement a toujours pour conséquence la négligence dans les affaires, la prodigalité dans les dépenses, et enfin, la pauvreté et l'avilissement. » La représentation des personnages féminins et masculins était imprégnée des stéréotypes de l'époque. Le portrait des petites « Yvette » était bien tracé.

On valorisait aussi beaucoup l'agriculture dans les manuels de lecture, une agriculture que plusieurs auteurs laïques voulaient cependant scientifique, en accord avec les progrès de la science agronomique. Mais les congréganistes n'étaient pas insensibles à la montée de la révolution industrielle. Ainsi, les *Lectures instructives et amusantes* des FEC, édition de 1860, formaient un « condensé d'histoire des sciences et des techniques dans lequel foisonnent les applications concrètes » (p. 140).

Les critères d'approbation ou d'agrément des manuels étaient fixés par le département de l'Instruction publique, par l'État donc qui, contrairement à ce que soutiennent certains historiens[4], n'a pas complètement abdiqué ses responsabilités éducatives depuis les années 1840 jusqu'à la grande réforme des années 1960. De fait, pour des raisons financières notamment, l'État a opté pour un partage des responsabilités avec l'Église, un « concordat », estime-t-on parfois[5], dont les effectifs augmentèrent fortement après l'arrivée de l'énergique évêque Ignace Bourget. En 1870, le ministère de l'Instruction publique (qui exista de 1867 à 1875), à la tête duquel se trouvait le premier premier ministre du Québec, Pierre-Joseph-Olivier Chauveau, lançait un grand appel d'offres pour la rédaction de manuels de lecture. Parmi les principaux critères se trouvaient la qualité du papier et de la reliure, le prix de vente, qui en conditionnait l'accessibilité, ainsi que la qualité et l'abondance de la gravure. En dépit des protestations de certains membres du clergé et des communautés enseignantes, le département de l'Instruction publique (qui remplaça le Ministère en 1875) allait d'ailleurs procéder à la distribution gratuite d'abécédaires laïques à toutes les commissions scolaires qui en firent la demande. Son offre eut beaucoup de succès. Ainsi, plus de 100 000 exemplaires de *Mon premier livre*, rédigé par Jean-Baptiste Cloutier, fondateur de la revue pédagogique *L'Enseignement primaire* (qui parut de 1881 à 1937), furent expédiés en 1900 et au-delà de 700 000 entre 1905 et 1916. « Jamais le Québec ne s'était donné un aussi puissant moyen de diffusion d'une culture publique » (p. 102), soutient S. Gagnon.

Très tôt, les auteurs de manuels de lecture se révélèrent soucieux de psychopédagogie. Avant que n'advienne le développement de celle-ci, ils se montrèrent « attentifs aux processus cognitifs, affectifs et professionnels » et ajustèrent « leur discours à l'âge du récepteur » (p. 141). L'illustration des livres, à laquelle les autorités scolaires attachaient tant d'importance, apparaît comme une stratégie pédagogique mise en avant très tôt, la qualité et l'abondance de la gravure étant jugées indispensables aux apprentissages scolaires.

Soulignons un dernier élément. Dans leur importante étude, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, parue en 1977, les historiens François Furet et Jacques Ozouf ont constaté que la lecture et l'écriture constituaient encore, à l'époque préindustrielle, deux apprentissages bien distincts, conditionnés par les nécessités de la vie sociale et auxquels n'avaient pas accès indifféremment les garçons et les filles. Les filles se spécialisaient dans la lecture « pour obéir à une exigence de l'éducation religieuse ou pour entretenir une sociabilité strictement familiale » (p. 228). Pour les garçons, on privilégiait l'écriture, alors synonyme de modernité, afin de les rendre en mesure de pouvoir « faire le minimum de comptes indispensable à une économie de marché ». Dans le Québec d'alors, qui entamait sa révolution industrielle, il semble que les choses furent différentes, selon S. Gagnon. Une masse importante de jeunes garçons et de fillettes apprirent tant bien que mal à lire, ce savoir s'avérant une compétence de base. Cependant, « la capacité d'écrire, soit pour traiter des affaires du ménage, soit pour des besoins affectifs et privés de la communication amoureuse ou familiale, [resta] l'apanage d'un petit nombre, surtout des femmes » (p. 191). Cette différence ne peut certes expliquer le phénomène préoccupant auquel nous faisions allusion plus haut : l'écart actuel entre les sexes sur le plan de la réussite scolaire dans nos écoles. Mais il nous invite à nous pencher aussi sur l'expérience scolaire des garçons et des filles au XIX[e] siècle pour enrichir notre recherche des facteurs conditionnant la plus faible persévérance scolaire des garçons au secondaire.

Andrée Dufour est historienne et professeure d'histoire au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

QUELQUES LECTURES COMPLÉMENTAIRES SUR L'ÉDUCATION AU XIX[e] SIÈCLE

ALLARD, Michel, et Bernard LEFEBVRE (dir.) *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec : des origines à aujourd'hui*, Montréal, Logiques, 1998.

AUDET, Louis-Philippe. *Histoire de l'enseignement au Québec, 1608-1970*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971, 2 vol.

DORION, Jacques. *Les écoles de rang au Québec*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1979.

DUFOUR, Andrée. *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, 1997.

DUFOUR, Andrée. *Tous à l'école. État, communautés rurales et scolarisation au Bas-Canada, 1826-1859*, Montréal, Cahiers du Québec-Hurtubise HMH, 1996.

DUMONT, Micheline, et Nadia FAHMY-EID. *Les couventines. L'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes, 1840-1960*, Montréal, Boréal, 1986.

FAHMY-EID, Nadia, et Micheline DUMONT. *Maîtresses de maison, maîtresses d'école. Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*, Montréal, Boréal Express, 1983.

GREER, Allan. « The Pattern of Literacy in Quebec, 1745-1899 », *Histoire sociale/Social History*, vol. 11 (automne 1978), p. 295-335.

HAMEL, Thérèse. *Un siècle de formation des maîtres au Québec. 1836-1939*, Montréal, Cahiers du Québec-Hurtubise HMH, 1995.

1. L'ultramontanisme, une théorie selon laquelle le pouvoir temporel devait être subordonné au pouvoir spirituel, était répandu au Québec durant la seconde moitié du XIX[e] siècle, même chez les laïcs.
2. André Labarrère-Paulé dans *Les instituteurs laïques au Canada français, 1836-1900*, Québec, PUL, 1965.
3. Andrée DUFOUR, « Les institutrices rurales du Bas-Canada : incompétentes et inexpérimentées? », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 51, n° 4 (printemps 1998), p. 521-548.
4. Notamment André Labarrère-Paulé, *op.cit.*
5. Surtout Ruby Heap dans « Les relations Église-État dans le domaine de l'enseignement primaire public au Québec : 1867-1899 », *Sessions d'études 1983*, Société canadienne d'histoire de l'Église catholique, t.1, p. 183-199.

ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ OU ÉCOLE EN DIFFICULTÉ?

La réforme de l'éducation devrait provoquer des changements majeurs dans la culture même de l'école québécoise. Ces changements sont susceptibles de modifier l'idée que l'on se fait des difficultés scolaires et du rôle des orthopédagogues à l'école. Nous nous emploierons ici à décrire ces changements dans la façon de « faire l'école », de même que leur incidence sur la réflexion déjà amorcée en matière d'adaptation scolaire relativement au rôle des orthopédagogues. Nous chercherons donc à savoir si cette réforme implique des changements dans ce rôle. Notre propos s'inspire largement de la démarche réflexive dans laquelle s'est engagée l'équipe de l'école Bienville, qui est l'une des dix-huit écoles ciblées par le ministère de l'Éducation du Québec pour expérimenter la mise en place du Programme de formation au primaire.

Photo : Denis Garon

1. DES CHANGEMENTS DE PARADIGME

Les changements introduits par la réforme de l'éducation sont le fruit de plus d'une décennie de réflexion sur le système d'éducation québécois, réflexion qui a mené à l'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise. Cette réforme ne se réduit cependant pas au Programme de formation. Elle propose aussi de réorganiser l'école primaire en cycles d'apprentissage, de constituer dans les écoles des équipes-cycles où les enseignants deviendront coresponsables des élèves d'un même cycle, et de se re-centrer sur l'apprenant, en passant notamment de la transmission des connaissances à la construction des connaissances. Enfin, ces transformations s'inscrivent dans un contexte nécessaire de professionnalisation de l'enseignement et de redistribution des pouvoirs à l'intérieur de l'école.

Ainsi, l'école québécoise sera désormais organisée en cycles d'apprentissage. Une des raisons pour lesquelles plusieurs pays réorganisent leur système scolaire en cycles, c'est qu'on a constaté régulièrement que le redoublement était inefficace pour soutenir les élèves en difficulté (Paradis et Potvin, 1993; Paul, 1996). Or, avec les cycles d'apprentissage, on met l'accent sur le travail d'équipe des enseignants et sur leur responsabilité commune à l'égard des élèves d'un même cycle. On veut mettre fin à la responsabilité individuelle de l'enseignant titulaire relativement à un groupe d'élèves et miser plutôt sur la collaboration entre enseignants. Cette collaboration est d'ailleurs un élément primordial des nouveaux modèles de service proposés par les orthopédagogues (Archambault, 1993; Saint-Laurent, Trépanier, Vézina, Royer et Giasson, 1995).

D'autre part, la réforme suppose un changement dans la façon de voir l'apprentissage, en préconisant la construction plutôt que la transmission des connaissances. Cette recommandation s'appuie notamment sur le fait que les programmes d'études sont élaborés selon une logique des compétences.

2. UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'APPRENTISSAGE

Le changement de paradigme et l'adoption d'une logique des compétences risquent de modifier la façon même de concevoir les difficultés d'apprentissage. Dans le paradigme de la transmission des connaissances, l'élève en difficulté est souvent celui qui ne parvient pas à « attraper » la matière que lui lance l'enseignant, ne pouvant faire de liens entre celle-ci et ce qu'il connaît. C'est aussi celui qui accumule des connaissances sans trop savoir les utiliser. C'est enfin celui qui n'a pas conscience des connaissances qu'il possède, des stratégies qu'il utilise et de leur efficacité. En effet, les élèves en difficulté d'apprentissage ont souvent les connaissances et les stratégies qu'il faut, mais ils ne savent pas quand et pourquoi les utiliser. C'est plus un problème de métacognition que de connaissances (Wong, 1991).

La réforme de l'éducation s'attaque à ce genre de problèmes. Le paradigme de l'apprentissage (la construction des connaissances) implique la prise en compte des besoins des élèves et la transformation des pratiques afin que s'effectue la différenciation pédagogique. Il n'est plus question de lancer la matière aux élèves en espérant qu'ils l'attrapent. Il est plutôt question de les placer dans des situations d'apprentissage larges, riches et complexes et de les guider dans la construction des connaissances à mobiliser à partir des connaissances qu'ils possèdent déjà. De plus, la logique des compétences a pour incidence de rendre viables et durables les apprentissages effectués à l'école, de faire acquérir des compétences intellectuelles de niveau élevé et de présenter le contenu d'apprentissage par la référence à des usages réels et signifiants. Il n'est donc plus question de laisser un élève accumuler des connaissances sans savoir les utiliser. Au contraire, on s'emploiera à développer chez l'élève des compétences intellectuelles de niveau élevé, des compétences de l'ordre de la métacognition, qui portent justement sur le « quand » et sur le « pourquoi » mobiliser telle ou telle ressource.

Dans ce contexte, la plupart des difficultés d'apprentissage, telles qu'on les voit aujourd'hui et telles qu'on les a décrites plus haut, devraient disparaître à plus ou moins long terme[1]. En effet, elles sont le produit d'une façon de « faire l'école » (transmission de connaissances, accumulation des savoirs) qui se transforme (construction de la connaissance, mobilisation des savoirs). La notion même de difficulté est à revoir. Quelle signification, en effet, peut-on lui attribuer lorsqu'on conçoit l'apprentissage comme un processus naturel à l'intérieur duquel l'élève construit un sens à partir de ses acquis? Qu'est-ce qu'une difficulté lorsque l'on tente de tenir compte de ces acquis afin d'offrir aux élèves des situations d'apprentissage suffisamment variées, larges et complexes pour que chacun puisse apprendre? Si on organise l'école en cycles d'apprentissage et qu'on enlève ces barrières artificielles que constituent les années scolaires, l'élève sera en difficulté par rapport à quoi? Si les enseignants travaillent en équipe de cycle, s'ils sont coresponsables des élèves d'un même cycle, s'ils collaborent, s'entraident et résolvent des problèmes

en équipe, de quel ordre seront les difficultés? Si les concepts de développement des compétences, de progression des apprentissages remplacent ceux de classement, de norme et de sanction, à quoi ressemblera une difficulté d'apprentissage?

Il ne s'agit pas ici de faire croire que cette réforme de l'éducation résoudra tous les problèmes. Cela serait naïf et irresponsable. Les réformes résolvent rarement tous les problèmes : elles les font paraître différents. Il importe toutefois de mettre en évidence le fait que la conception que nous nous faisons aujourd'hui des difficultés d'apprentissage est liée à notre conception de l'apprentissage et à la façon de « faire l'école », aujourd'hui. Et il est particulièrement difficile de prédire quelles formes prendront ces difficultés dans une école transformée. C'est pourquoi, bien qu'en changement, le rôle des orthopédagogues demeure primordial.

Photo : Denis Garon

Un rôle différent pour les orthopédagogues

Dans un contexte de réforme comme celui dans lequel on vit actuellement, le rôle de tous les membres du personnel scolaire est appelé à changer. Il en va de même pour celui des orthopédagogues. Toutefois, ce changement est amorcé depuis un certain temps en adaptation scolaire. En 1993, *Vie Pédagogique* publiait un dossier sur l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage. On y proposait de nouveaux rôles ou de nouvelles façons de faire encore fort pertinentes aujourd'hui. Examinons maintenant le nouveau rôle de l'orthopédagogue dans le contexte des transformations profondes que vit l'école actuellement : un rôle à titre de membre d'une équipe-cycle, un rôle de soutien à la transformation des pratiques pédagogiques et un rôle de soutien aux élèves à risque.

Membre d'une équipe-cycle

Organiser l'école primaire en cycles d'apprentissage implique la collaboration des enseignants et le travail en équipe. Pour Monica Gather-Thurler (2000, p. 27), par exemple, « l'*introduction des cycles d'apprentissage oblige les enseignants à assurer collectivement le développement des compétences de haut niveau que définissent les nouveaux programmes de formation* ». Un des premiers objectifs des équipes-cycles est de mettre en place une pédagogie qui soit centrée sur l'élève. L'orthopédagogue a tout intérêt à participer aux travaux d'une équipe-cycle au même titre que les titulaires.

À l'école Bienville[2], les équipes-cycles sont en fonction depuis quatre ans et les orthopédagogues en sont membres à part entière. Ne pas en faire partie serait se couper de la vie de l'école et des transformations qui s'y opèrent. En effet, c'est à l'intérieur de ces équipes-cycles que se prennent les décisions qui concernent le cycle (regroupement des élèves, budget, matériel didactique, activités communes, planification, évaluation, bulletin, rôles et tâches des orthopédagogues, etc.). On y partage les expertises : celles des titulaires des classes ordinaires et celles des orthopédagogues.

Les orthopédagogues interviennent de plusieurs façons : prise en charge de petits groupes ou de grands groupes d'élèves, enseignement en équipe, responsabilité de projets, consultation, etc. Par ailleurs, les équipes-cycles sont invitées à s'engager dans une démarche de réflexion sur les pratiques pédagogiques des titulaires, mais aussi des orthopédagogues. Par exemple, une équipe-cycle a analysé ses interventions et constaté que le modèle de la « clinique orthopédagogique » ou le dénombrement flottant, était de moins en moins pertinent et efficace. Ce constat n'est pas nouveau : plusieurs orthopédagogues dénoncent le trop grand nombre d'élèves à rencontrer et le peu de temps alloué pour travailler avec eux. L'originalité réside ici dans le fait que ce sont les équipes-cycles qui ont défini leurs besoins et les moyens d'y répondre. Les rôles sont alors moins campés et les modalités de service plus souples : on voit maintenant l'orthopédagogue prendre charge de la classe alors que la titulaire travaille avec un ou deux élèves ou encore faire la classe avec ce dernier ou cette dernière.

La participation de l'orthopédagogue à l'équipe-cycle fait que la responsabilité quant aux élèves en difficulté ne lui appartient plus en propre. Elle est partagée, diffusée au sein de l'équipe et de l'équipe qui trouve des solutions. Sa présence lui permet aussi de s'assurer que l'on tient compte des élèves à risque dans l'organisation des activités. En ce sens, l'orthopédagogue contribue à la progression du personnel enseignant vers une coresponsabilité des élèves du cycle.

Soutien à la différenciation pédagogique

L'orthopédagogue apporte bien sûr à l'équipe-cycle une expertise particulière, une expertise en rapport avec les élèves à risque (nous y reviendrons), mais aussi une expertise en relation avec l'apprentissage et la différenciation pédagogique. En adaptation scolaire, les enseignants font d'ailleurs régulièrement face à la diversité et à l'hétérogénéité des élèves et ils doivent constamment adapter et différencier leur pédagogie. D'autre part, l'orthopédagogue est formé pour poser des diagnostics sur l'apprentissage, ce qui en fait un expert du questionnement pédagogique. Il peut donc être une personne-ressource pour ses collègues de l'équipe-cycle, en participant à la planification d'activités d'apprentissage larges, complexes et complètes, en les mettant lui-même en place en classe ou en soutenant l'enseignant titulaire en classe.

Rôle à différents niveaux de pratique

Différencier la pédagogie, c'est justement offrir aux élèves des activités variées, larges et complexes et intervenir de façon différenciée durant ces activités. Ce sont là des conditions qui rendront plus probable le fait que chaque élève y trouve son compte et puisse apprendre. En classe, l'orthopédagogue peut s'assurer que les interventions pédagogiques tiennent compte des connaissances des élèves et de ce qu'ils sont en train d'apprendre. Dans des activités d'apprentissage complexes, on part des élèves (construction des connaissances) plutôt que de la matière (transmission des connaissances) : les élèves n'apprennent donc pas tous la même chose en même temps et la plupart des enseignants auront à transformer leur pratique afin d'intervenir de façon différenciée à partir de ce que l'élève est en train d'apprendre.

À l'école Bienville, les orthopédagogues utilisent une partie de leur temps de travail pour rencontrer individuellement les titulaires et planifier avec eux des activités (projets, développement de la coopération, etc.). C'est un moment privilégié d'entraide, de questionnement pédagogique et parfois de consultation, qui peut même servir à l'appropriation du Programme de formation de l'école québécoise. Par exemple, des enseignants travaillent au développement de la compétence transversale de coopération. Ils voient ensemble comment tenir compte de cette compétence dans les activités habituelles de la classe.

Métacognition

Les difficultés d'apprentissage sont souvent de l'ordre de la métacognition, comme nous l'avons déjà vu. L'une des exigences que l'école devrait se donner est donc de faire acquérir des compétences intellectuelles de niveau élevé dans ce domaine. Toutefois, la métacognition est un concept nouveau, difficile à apprécier, difficile à transférer dans la pratique qui se réduit souvent à demander aux élèves s'ils ont appris quelque chose et s'ils ont aimé ça! Il faut se rendre à l'évidence : la métacognition n'est pas encore vraiment entrée dans les classes, à quelques exceptions près.

Les orthopédagogues, de par leur formation davantage axée sur le processus d'apprentissage que sur les contenus, ont eu l'occasion de jouer avec ce concept et sont souvent au fait des stratégies d'apprentissage. Ils ont d'ailleurs trouvé des moyens de rendre explicites pour les élèves les stratégies qu'ils utilisent, afin d'en vérifier la pertinence et l'efficacité.

Voilà une expertise que l'orthopédagogue peut apporter à l'équipe-cycle, c'est-à-dire la préoccupation constante, dans la planification et la réalisation d'activités d'apprentissage, d'agir à un niveau intellectuel élevé avec les élèves et de les faire réfléchir sur leur processus

d'apprentissage afin qu'ils apprennent à le réguler.

Il est indéniable que l'expertise des orthopédagogues profite d'abord aux élèves en difficulté ou à risque. C'est la raison d'être de leur formation. Elle peut et doit cependant s'exercer de diverses façons dans le contexte des transformations en cours dans les écoles.

Nous l'avons vu, la réforme de l'éducation s'attaque à des façons de « faire l'école » qui entraînent, du moins en partie, des difficultés d'apprentissage. L'organisation par cycles d'apprentissage, la différenciation pédagogique, la logique des compétences, le travail en équipe devraient permettre de transformer les pratiques pédagogiques et, par le fait même, rendre viables et durables les apprentissages faits à l'école. Ces transformations ne se feront toutefois pas du jour au lendemain et les difficultés plus « traditionnelles » persisteront. Nous devrons donc demeurer attentifs.

D'autre part, il est réaliste de penser que la nouvelle organisation de l'école engendrera de nouvelles formes de difficultés qu'il est assez difficile de prévoir. Formé à l'observation des élèves et au diagnostic des difficultés, l'orthopédagogue est bien placé pour détecter les formes que pourraient prendre ces difficultés. Son regard global et le recul qu'il peut prendre par rapport aux apprentissages effectués dans un cycle l'aideront à reconnaître ces nouvelles difficultés.

S'assurer que tous les élèves sont en apprentissage et qu'ils développent leurs compétences, c'est leur offrir des activités d'apprentissage qui prennent en compte leurs acquis et différencier sa pédagogie. Cela implique qu'on doive réajuster fréquemment les interventions pédagogiques. L'évaluation en cours d'apprentissage, immédiate, spontanée, fréquente, prend donc ici tout son sens. En effet, il n'est plus question de laisser un élève être dépassé par une situation d'apprentissage. Il faut pouvoir détecter rapidement les difficultés auxquelles il fait face et y remédier. Cela incombe aux titulaires, mais l'orthopédagogue doit pouvoir les aider dans les cas les plus difficiles. Sa présence en classe peut, par exemple, permettre à l'un de gérer une activité d'apprentissage pendant que l'autre observe les élèves.

Progressivement, les enseignants d'un cycle en viennent à planifier et à organiser leurs activités d'apprentissage ensemble et à regrouper différemment leurs élèves, en fonction de leurs besoins ou de leurs champs d'intérêt. L'orthopédagogue participe alors activement à l'identification de ces caractéristiques et de ces besoins.

Lorsque l'orthopédagogue travaille en classe avec l'enseignante ou l'enseignant, il connaît les élèves à risque et il est à même de reconnaître leurs besoins au moment où ils s'expriment. Il peut alors intervenir en adaptant l'activité ou proposer d'y apporter certaines modifications.

Enfin, l'orthopédagogue, de par sa formation, connaît bien les difficultés des élèves à risque en ce qui a trait à l'estime de soi et à la motivation scolaire. Il peut donc aider le titulaire à tenir compte de ces facteurs dans le choix de ses activités et à intervenir pour soutenir la motivation des élèves et pour rehausser leur estime d'eux-mêmes.

La réforme de l'éducation est d'une telle complexité et suppose des changements si profonds dans les croyances et dans les pratiques éducatives qu'il n'est pas rare de voir certains de ses aspects « partir à la dérive »! Cette dérive pourrait se traduire par une diminution des exigences en matière d'apprentissage ou le contournement des difficultés. L'apport de l'orthopédagogue sera de soutenir l'enseignant pour qu'il puisse offrir aux élèves des défis réalistes et les aider à surmonter les difficultés.

L'intégration des élèves à risque dans les classes ordinaires n'est pas une nouveauté et n'est pas une caractéristique de la réforme en cours. Il y a 25 ans, on en parlait déjà et les différentes politiques en adaptation scolaire ont généralement prôné la scolarisation de l'élève dans un milieu qui soit le plus normal ou le plus naturel possible. Toutefois, ces politiques n'ont pas toujours été suivies à la lettre. Sentirait-on, avec cette réforme, une volonté de mettre réellement en pratique ce qui est prôné depuis longtemps? Quoi qu'il en soit, le rôle de l'orthopédagogue est évident ici : il consiste essentiellement à soutenir le titulaire.

L'attitude de ce dernier est déterminante pour la réussite de l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Intégrer des élèves à risque dans la classe implique un ajustement des pratiques pédagogiques qui va certainement dans le sens de la différenciation. En dressant un constat des besoins réels des élèves à risque avec le titulaire et en contribuant à mettre sur pied des modèles d'encadrement pour ces élèves, orthopédagogue et enseignant partagent leur expertise et élargissent l'éventail des stratégies à mettre en place.

Lorsque l'intervention de l'orthopédagogue se fait en classe, avec le titulaire, il est possible de faire des retours sur les observations de l'un ou de l'autre et de planifier rapidement le réajustement des interventions pédagogiques.

L'intégration des élèves à risque dans la classe ordinaire n'est pas une panacée. Mais la collaboration des enseignants d'un même cycle et de l'orthopédagogue ainsi que la résolution de problèmes en équipe brisent l'isolement et permettent de trouver des solutions originales et plus satisfaisantes. La classe spéciale devient alors réellement une intervention de dernier ressort.

La réforme de l'éducation suppose-t-elle vraiment l'adoption de nouveaux rôles par les orthopédagogues? Plus ou moins. La plupart des modes de service que nous venons de décrire ont fait l'objet de propositions depuis belle lurette (Association des orthopédagogues du Québec, 1992; Drapeau, 1981). Cependant, ces modes de service ne sont probablement pas encore implantés à grande échelle. Nous avons en effet déjà constaté des disparités entre les orientations des commissions scolaires et leurs façons de donner des services (Archambault, 1992). Alors que les nouveaux modèles de service, plus axés sur le travail en classe et sur un modèle de consultation collaborative, étaient inclus dans les politiques d'adaptation scolaire des commissions scolaires, en réalité, on retirait plutôt les élèves de la classe pour leur offrir un enseignement particulier. Les dix dernières années ont-elles changé beaucoup de choses à cet état de fait?

Les transformations pédagogiques issues de la réforme fourniront plutôt un contexte favorable pour l'exercice des nouveaux rôles des orthopédagogues : conception différente de l'apprentissage, différenciation pédagogique, développement de compétences de l'ordre de la métacognition.

La réforme introduit toutefois un changement majeur dans la culture de l'école : le travail de l'équipe-cycle dont fait partie l'orthopédagogue. C'est en effet en équipe que devraient se prendre les décisions concernant les élèves d'un même cycle et en particulier les élèves à risque. Il devrait s'y exercer de plus en plus de pouvoir en matière de pédagogie. Et c'est là le défi de la professionnalisation de l'enseignement. N'y a-t-il pas là de nouvelles compétences à développer et un nouveau rôle à exercer pour les orthopédagogues?

M. Jean Archambault est conseiller pédagogique et M^me^ Lina Fortin est professeure-ressource à l'école Bienville de la Commission scolaire de Montréal.

RÉFÉRENCES

ARCHAMBAULT, J. *Les services aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire : perceptions de responsables des services de commissions scolaires québécoises*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1992.

ARCHAMBAULT, J. « Un nouveau rôle pour les orthopédagogues », *Vie pédagogique*, n° 85, septembre-octobre 1993, p. 24-25.

ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC. *Modèle orthopédagogique. Résultats de l'étude auprès des orthopédagogues du Québec (ADOQ)*, document inédit, 1992.

DRAPEAU, G. *Analyse et proposition d'un modèle dans l'emploi de la formule du dénombrement flottant à la CECM*, Montréal, Service de l'adaptation, Division des ressources et du développement, CECM, 1981.

GATHER-THURLER, M. « Coopérer dans les équipes de cycles », *Vie pédagogique*, n° 114, février-mars 2000, p. 27-30.

PARADIS, L., et P. POTVIN. « Le redoublement : un pensez-y bien, Une analyse des publications scientifiques », *Vie pédagogique*, n° 85, septembre-octobre1993, p. 13-14 et 43-46.

PAUL, J.-J. *Le redoublement : pour ou contre?*, Paris, ESF, 1996.

SAINT-LAURENT, L., et autres. « Consultation collaborative », dans Saint-Laurent, L. et autres, *Programme d'interventions auprès des élèves à risque*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1995.

WONG, B. Y. L. « The Relevance of Metacognition to Learning Disabilities » dans B. Y. L. Wong [directeur], *Learning about Learning Disabilities*, New York, Academic Press, 1991.

1. On peut raisonnablement supposer que la réforme changera bien peu de choses aux troubles d'apprentissage (*learning disabilities*). Ceux-ci étant souvent d'ordre neurologique ou sensoriel, ils ne sont pratiquement pas liés aux conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. La transformation des pratiques pédagogiques risque donc d'avoir un effet négligeable sur les troubles d'apprentissage. Il en va de même pour les problèmes d'ordre social, économique ou familial qui ne seront évidemment pas éradiqués par la réforme.
2. Chaque école a sa propre culture. Les références aux choix effectués par l'école Bienville ne servent qu'à illustrer le propos des auteurs et ne sont nullement proposées comme modèles.

Des enseignantes et des enseignants ouverts, un directeur dynamique, des élèves actifs et fiers de leurs réalisations, des parents engagés et des services éducatifs aidants, voilà les principales caractéristiques des personnages qui entrent en jeu dans l'histoire de l'école primaire Mgr-Victor (Commission scolaire du Lac-Saint-Jean). Cette histoire, à laquelle se sont sûrement ajoutés de nouveaux chapitres depuis, nous a été racontée au printemps 2000 par MM. Gérald Simard, directeur de l'école, et Janel St-Pierre, enseignant de 5e année responsable des technologies de l'information et de la communication dans l'école. Elle commence en 1997, au moment où la Commission scolaire et, par le fait même, l'école Mgr-Victor connaissent un important renouvellement du personnel enseignant. S'inspirant du document *Jalons d'une école pour tous* produit en Montérégie, l'équipe-école a alors entrepris une réflexion pédagogique qui l'a amenée à se donner une orientation commune et a incité chacun et chacune à effectuer, à son rythme, des modifications dans sa pratique pédagogique. De nombreux changements ont découlé de cette réflexion d'équipe, notamment en ce qui concerne la discipline, l'utilisation des nouvelles technologies, l'aménagement des classes, la formation continue du personnel.

Photo : Denis Garon

La démarche de changement en cours à l'école Mgr-Victor a pour objet d'amener tous les agents et agentes de l'éducation à se centrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. Elle ne vise pas à implanter une approche pédagogique unique dans toute l'école, mais plutôt à permettre à chaque personne d'adopter les moyens qui lui conviennent pour que ses actions soient davantage axées sur l'apprentissage des élèves. La visée est claire : passer progressivement du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage.

C'est le discours de la réforme, serez-vous tentés de dire, tout le monde doit effectuer ce virage. C'est vrai aujourd'hui, ce l'était moins en 1997. Et c'est toujours utile de voir comment une équipe-école a amorcé le changement. Donc, pour l'équipe de l'école Mgr-Victor, il y a eu entente ferme sur l'objectif à atteindre mais place à la créativité en ce qui concerne les moyens. Aussi, au lieu de partir à la recherche de la méthode idéale, l'équipe a expérimenté des approches diversifiées. Cependant, sans penser qu'il existe une méthode idéale, il faut bien convenir qu'il existe des éléments essentiels à ne pas perdre de vue lorsque l'on veut se centrer sur l'apprentissage. C'est pourquoi, en 1998, l'équipe s'est entendue sur un certain nombre de pratiques à modifier peu à peu et les a colligées dans un document (voir le tableau « Changements progressifs »).

Les changements souhaités ne sont pas restés à l'état de souhaits couchés sur le papier. En effet, au moment de notre visite dans cette école rurale de 290 élèves, la gestion de classe participative ainsi que l'apprentissage coopératif dans le travail en ateliers étaient constamment appliqués dans quatre classes de 5e et de 6e année et, occasionnellement, dans une classe multiprogramme. Cinq autres classes utilisaient le travail en ateliers sans toutefois y consacrer tout le temps d'enseignement prévu à l'horaire. Deux classes de 2e année travaillaient par projets à l'occasion et fonctionnaient par ateliers de manière ponctuelle.

De plus, le bulletin descriptif était instauré en 1re et en 2e année et un système de révision de notes existait en 6e année. Certains enseignants s'intéressaient au portfolio. Les TIC étaient largement utilisées dans l'école, les enseignants et enseignantes ayant reçu de la formation et étant accompagnés par des collègues.

Toutes les classes de la 3e à la 6e année avaient un conseil de coopération. Un conseil de coopération-école avait remplacé l'ancien conseil des élèves.

Les élèves en difficulté étaient intégrés dans les classes. À titre d'exemple, une élève trisomique de 11 ans était intégrée depuis la maternelle à une classe ordinaire. Les activités proposées par l'orthopédagogue, particulièrement en ce qui concerne la lecture intensive, étaient tellement appréciées que, selon le directeur, « les élèves courent pour aller en rééducation ».

Les échanges pédagogiques faisaient partie de la vie de l'école. Outre les journées pédagogiques habituelles, six réunions par année étaient prévues au cours desquelles les enseignants et enseignantes partageaient leurs savoirs et savoir-faire entre eux mais aussi avec d'autres écoles, puisque des enseignants d'une quinzaine d'écoles primaires et secondaires étaient venus à l'école Mgr-Victor recevoir de la formation sur la gestion de classe participative et l'apprentissage coopératif.

Les parents participaient à des comités mixtes et collaboraient à diverses activités.

La démarche de changement porte ses fruits à l'école Mgr-Victor. Petit à petit l'école se transforme. Il n'est donc pas étonnant d'apprendre que le directeur de l'école fait partie du comité-ressource de la Commission scolaire pour la mise en œuvre de la réforme et qu'il considère que son école est prête à s'y engager, tout en étant bien conscient que cela ne peut pas se faire n'importe comment.

Divers éléments ont facilité la progression de l'équipe-école. Ils sont de tous ordres : principes retenus par l'équipe, choix effectués au bon moment, stratégies adoptées, qualités des personnes, etc. Ainsi, la décision d'adopter la théorie des petits pas et de respecter le rythme de chacun a certainement favorisé l'adhésion de tous à la démarche de changement, étant bien entendu cependant, comme le dit si bien Claude Paquette, que chacun doit avoir un rythme et que rester sur place ne fait pas partie des possibilités. Il en est de même du choix de recourir aux ressources des collègues pour la formation continue plutôt que de faire venir des experts de l'extérieur et d'axer cette dernière sur les approches pédagogiques favorisant l'apprentissage. La décision prise dès la première année, décision qui consistait à répartir les ordinateurs dans les classes, a également eu un effet déclencheur de changement puisqu'elle a créé chez les enseignants le besoin de les apprivoiser alors qu'ils étaient peu utilisés lorsqu'ils étaient dans le laboratoire. L'utilisation de l'argent accumulé en recyclant les cannettes pour acheter du matériel et mettre sur pied des centres d'enrichissement en classe de même que le remplacement des pupitres par des tables ont également joué en faveur des changements pédagogiques. La création d'un comité de suivi pédagogique alimenté par la réflexion des enseignants et des enseignantes réunis en cellules pédagogiques a permis une meilleure participation de tous et a augmenté l'efficacité du travail.

À tout cela, il importe d'ajouter l'ouverture d'esprit des enseignantes et des enseignants qui acceptent volontiers de partager leurs compétences avec leurs collègues ainsi que le soutien du directeur qui écoute, encourage, cherche des solutions aux difficultés avec le personnel enseignant et donne la petite poussée nécessaire parfois. Puis la décision d'associer les parents à ce mouvement, de bien expliquer en quoi consistent les changements, ce qu'ils apportent de plus aux élèves, a permis de s'en faire des alliés. « Sans leur appui, il n'aurait pas été possible de progresser », affirme Janel St-Pierre.

Enfin, l'école a eu la chance de conserver une équipe plutôt stable au cours des trois dernières années de sorte que la continuité des projets entrepris a été assurée. Pour Gérald Simard et Janel St-Pierre, la stabilité de l'équipe constitue un facteur de succès dans une démarche de changement; c'est pourquoi ils espèrent que les mécanismes d'affectation du personnel la favoriseront au moment où l'on entreprend une réforme qui exige un important travail d'équipe dans l'école.

Comme on peut le constater, bon nombre d'éléments entrent en jeu dans le succès ou l'échec d'une démarche de changement, mais il nous semble que la volonté d'améliorer leur pratique ainsi que le temps et l'énergie que les membres de l'équipe-école sont prêts à y investir constituent des éléments primordiaux. Comme le dit si bien Janel, « il faut être passionné et dans l'école on a des gens qui aiment leur travail ». Cependant, ainsi que le fait remarquer le directeur, « il ne faut pas se brûler : chacun y va selon ses capacités ». Il poursuit en soulignant que l'école reçoit un bon soutien de la part des services éducatifs de la Commission scolaire. Nous sentons bien que nos interlocuteurs sont fiers du travail accompli tout en étant conscients qu'il reste encore beaucoup à faire pour concrétiser leur vision pédagogique.

Photo : Denis Garon

CHANGEMENTS PROGRESSIFS DU STYLE DE PÉDAGOGIE À L'ÉCOLE MGR-VICTOR

que tous les élèves apprennent de la même façon et à la même vitesse.	que tous les élèves aient des rythmes et des façons d'apprendre différents.
que l'accent soit mis sur l'évaluation et le classement.	que l'accent soit mis sur l'apprentissage et non sur l'évaluation.
que les élèves veuillent en faire le moins possible : « Ça compte-tu? ».	qu'on fasse le plus d'efforts possible pour un travail de qualité.
que la motivation soit principalement extrinsèque (qu'elle vienne de l'extérieur, qu'on ait besoin de récompenses).	que la motivation soit intrinsèque (par soi-même et pour le plaisir d'apprendre).
qu'on insiste davantage sur le contenu (la matière).	qu'on insiste davantage sur la façon de faire que sur le contenu.
que le professeur doive s'occuper seul de la gestion de la classe.	que les élèves soient engagés dans la gestion de classe.
que le professeur soit considéré comme un transmetteur de connaissances.	que le professeur soit un aidant et un facilitateur dans la démarche d'apprentissage du jeune.
que le professeur soit le seul responsable de la discipline.	que la responsabilité de la discipline soit partagée avec les élèves.
que le professeur fasse surtout des exposés oraux, qu'il fasse principalement appel à la mémoire.	que l'élève soit actif et s'engage dans son apprentissage (ex. : travail en ateliers).
que les élèves soient en compétition entre eux pour les meilleures notes.	que les élèves coopèrent pour apprendre, qu'ils partagent avec les autres leur expertise et leur façon de faire.

Et voilà que la mise en œuvre de la réforme commence, ce qui ne manquera pas de confirmer bon nombre de choix pédagogiques et de donner un petit coup d'accélérateur à la démarche de l'équipe-école, qui aura à se pencher davantage sur l'évaluation et sur le fonctionnement par cycles. D'ailleurs, elle en était à s'interroger sur l'opportunité de modifier l'aménagement (abattre des murs, construire des mezzanines) pour faciliter les communications entre les classes et créer des espaces pour la lecture. Elle en était également à s'inquiéter pour les élèves qui passent au secondaire. Pourront-ils poursuivre dans la même voie? C'est pourquoi il semblait important d'informer les enseignants du secondaire de ce qui se passait dans leur école et de ce qui s'annonçait avec la réforme.

Le mode de mise en œuvre de la réforme retenu par la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean étant très décentralisé et misant également sur l'utilisation des ressources du milieu pour la formation continue, il sera possible pour le directeur de l'école Mgr-Victor et pour son équipe-école d'y jouer un rôle actif et de faire valoir l'importance des éléments qui ont facilité leur propre démarche. Pour eux, la réforme s'inscrit dans leur progression. Ayant pris les devants, ils ont à leur actif au moins trois ans de réflexion et d'expérimentation qui leur permettent de poursuivre l'aventure du changement pédagogique avec plus de sérénité que d'inquiétude.

Maintenant à la retraite, Luce Brossard a été pendant 22 ans rédactrice de *Vie pédagogique*.

Photo : Denis Garon

L'ÉVALUATION : UN SENS À TROUVER

La démarche de changement amorcée dans les écoles primaires et secondaires du Québec impose d'afficher un peu partout, comme aiment le faire les auteurs francophones de théâtre expérimental dans leurs spectacles évolutifs, l'expression suivante : « *Work in progress* ». L'évaluation, quant à elle, est au cœur du chantier, pas à la périphérie. Une bonne compréhension de l'évaluation fait en effet partie de la démarche. Elle est un élément du moteur! Elle est motrice, mobilisatrice à sa façon, régulatrice.

Le comité de rédaction de *Vie pédagogique* est très sensible à une appréhension qui ressort particulièrement des propos des enseignants de l'école secondaire : « Si l'évaluation ne bouge pas, on continuera à travailler pour faire réussir les examens tels qu'ils sont, avec une réticence certaine sur le plan du curriculum proposé ». Le dilemme est universel : enseigner ce qui est le plus facile à évaluer, serait-ce superficiel et médiocre, ou bien raffiner l'évaluation pour qu'elle colle à des visées plus ambitieuses.

Dans le présent dossier, on reconnaît les pas de géant faits jusqu'à maintenant dans cette direction, mais sans euphorie. Il n'est pas encore temps de couper, avec fanfare et champagne, le ruban d'inauguration d'un bel édifice tout meublé, car on est en plein chantier. La fondation est coulée, séchée et solidifiée, les grandes structures se dressent, on aménage et on meuble l'étage du bas. Mais il reste encore beaucoup à faire…

Les contributions à ce dossier quant à l'action et à l'initiative, quant à l'analyse et à la réflexion, laissent croire que tout n'est pas « ficelé » ni « érigé en principe » dans le champ de l'évaluation. Sans prétention, ni surtout réflexe de table rase, il faut bâtir sur l'acquis pour aller plus loin, tel est l'esprit d'une véritable démarche de **construction** patiente, imaginative et futée **du sens de l'évaluation dans l'horizon de la réforme.**

Dans cet esprit, il a été convenu d'ouvrir ce dossier multidimensionnel en demandant à Marie-Françoise Legendre, de l'Université de Montréal, de traiter des principaux facteurs qui appellent des changements en matière d'évaluation des apprentissages des élèves.

Gérard Scallon, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, a été, quant à lui, invité à faire le point sur la ou les principales raisons d'être de l'évaluation dans le contexte de l'actuelle réforme. En d'autres termes, nous l'avons invité à nous proposer des pistes de réponse à la question suivante : **pourquoi évaluer?**

Vie pédagogique a également voulu connaître l'opinion des personnes qui, avec les élèves, sont les plus directement concernées par le sujet, en l'occurrence le personnel enseignant et les parents. Paul Francœur, Mireille Jobin et Marc St-Pierre ont respectivement fait les comptes rendus de tables rondes auxquelles ont participé huit enseignantes et enseignants du primaire, six du secondaire et six parents. Ces articles résument bien les points de vue, les questions et les attentes de ces acteurs de premier plan.

Dans la foulée des propos recueillis auprès des parents et des pédagogues, Denise Lussier de l'Université McGill nous propose une réflexion sur le bulletin. L'auteure précise la nature, le rôle et la place du bulletin dans l'ensemble de la démarche d'évaluation des apprentissages des élèves.

Par la suite, Paul Francœur relate deux expériences de travail dont l'une vise l'élaboration d'un bulletin qui informe bien les parents de l'évolution de leur enfant à l'école primaire et l'autre, l'utilisation d'un portfolio au secondaire.

L'avant-dernier article du dossier porte sur la fonction scolaire de tri social. Une réflexion sur l'évaluation des apprentissages des élèves ne pouvait passer sous silence les pressions sociales subies par l'école et leurs effets sur les différentes personnes touchées. Pour s'en convaincre, il suffit de penser à l'athlète de calibre international qui ne sera considéré comme tel que s'il réussit à gravir la plus haute marche du podium olympique et qui, sinon, demeurera un illustre inconnu devant lutter seul pour pouvoir continuer à se développer. D'ailleurs, dans toutes les écoles et les classes où, à l'entrée, on ne sélectionne que les meilleurs élèves, l'évaluation fait en sorte qu'on en arrive à donner à plusieurs une image négative de leur potentiel et, le cas échéant, à leur fermer des portes *a priori* largement ouvertes. Violaine Lemay, juriste spécialisée en théorie du droit et chercheure en droit et société, nous propose une lecture particulièrement intéressante de cette fonction de tri social assumée par l'école et nous invite par le fait même à une réflexion de fond sur cet aspect du dossier.

Enfin, comme nous l'ont souligné les enseignantes et les enseignants rencontrés pendant la réalisation du présent dossier, un nouvel apprentissage n'est possible que s'il est rattaché à des connaissances antérieures. Aussi avons-nous invité Joanne Munn et Pierrette Jalbert à établir un parallèle entre la situation actuelle en matière d'évaluation et la situation souhaitée dans le cadre de la réforme. Les auteures proposent de plus, en guise de conclusion, un ensemble de stratégies de changement susceptibles de soutenir le personnel éducatif dans le passage d'une situation à l'autre.

Bonne lecture!

Monique Boucher et
Arthur Marsolais

Les nombreux débats que suscite dans les médias la question de l'évaluation des apprentissages, dans le contexte de la réforme de l'éducation et de l'élaboration du nouveau Programme de formation de l'école québécoise, sont révélateurs. L'évaluation stigmatise bien des craintes : celle de ne pas être objectif, celle de perdre le contrôle ou encore, celle de baisser le niveau d'exigences. Elle ne laisse personne indifférent! Pour les uns, elle est garante de l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés et fournit des bases objectives pour déterminer la réussite ou l'échec des élèves en fonction de critères préalablement définis. Pour d'autres, elle devrait constituer une fonction d'aide à l'apprentissage afin d'assurer la réussite éducative du plus grand nombre. Certains craignent qu'un changement de perspective dans l'évaluation ne conduise à un nivellement par le bas. D'autres jugent nécessaire de repenser le rôle de l'évaluation dans le contexte plus global d'activités d'apprentissage et d'enseignement visant le développement de compétences. Évaluer, c'est porter un jugement dont on ne mesure pas toujours les effets et être évalué, c'est subir un jugement dont les conséquences ne sont pas anodines (Lemay, 2000). Il n'est donc pas étonnant que la question de l'évaluation des apprentissages soit considérée comme l'un des enjeux majeurs de la réforme de l'éducation en cours.

Le passage de programmes par objectifs à un programme axé sur le développement de compétences dénote un changement de paradigme qui a d'importantes répercussions sur la façon de concevoir l'évaluation, son rôle dans l'apprentissage, la culture dans laquelle elle s'inscrit et les exigences nouvelles qu'elle pose au regard de la responsabilisation et des moyens. Nous préciserons d'abord en quoi consiste ce « changement de paradigme » et quelles en sont les incidences sur l'évaluation des apprentissages. Nous aborderons ensuite la question centrale de l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans le cadre d'un programme par compétences. Enfin, nous verrons que cette fonction de l'évaluation doit s'inscrire dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel et fait une place aux divers acteurs concernés.

La conception de l'apprentissage sur laquelle prend appui le nouveau Programme de formation de l'école québécoise dénote une certaine « rupture paradigmatique » (Tardif, 1998) se traduisant par le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage. Mais que faut-il en comprendre? Il ne s'agit certes pas de considérer l'enseignement comme une fonction secondaire en mettant exclusivement l'accent sur l'apprentissage. Il s'agit plutôt de penser différemment les relations entre apprentissage, enseignement et évaluation en les envisageant, non comme des entités indépendantes, mais dans leur interrelation dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. Pour mieux comprendre la nature de ce changement et son incidence sur la façon de concevoir l'évaluation, voyons brièvement ce qui caractérise chacun de ces paradigmes.

Dans un **paradigme d'enseignement**, l'apprentissage est subordonné à l'enseignement : autrement dit, c'est parce qu'on enseigne que les élèves apprennent et c'est essentiellement la qualité de l'enseignement qui détermine la qualité des apprentissages. Dans cette perspective, l'accent est mis sur les procédés d'enseignement plus que sur les processus d'apprentissage et sur les produits ou manifestations observables de l'apprentissage plus que sur les démarches de pensée ou les processus de raisonnement qui leur sont sous-jacents. Cette conception, héritée en grande partie des théories béhavioristes de l'apprentissage et, notamment, de la pédagogie de la maîtrise, met l'accent sur la détermination *a priori* d'objectifs correspondant à l'ensemble des savoirs – qu'il s'agisse d'attitudes, d'habiletés ou de connaissances – qu'on se propose d'enseigner aux élèves ainsi que sur l'élaboration de procédés d'évaluation permettant de déterminer avec précision si ce qui a été enseigné a effectivement été appris.

Bref, on tend à établir une correspondance univoque entre ce qui est évalué et ce qui est appris, entre ce qui est appris et ce qui est enseigné. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation correspondent alors à trois moments bien distincts s'inscrivant dans une

Photo : Denis Lamoureux

séquence linéaire, l'élève ne pouvant apprendre que s'il a été soumis à un enseignement et l'évaluation ne devant porter que sur ce qui a été appris, et, par conséquent, enseigné! C'est dans cette perspective que s'inscrivent les programmes par objectifs, caractérisés par l'établissement d'une liste d'objectifs nombreux et morcelés correspondant aux connaissances et habiletés qui doivent être enseignées, apprises, puis évaluées. L'un des effets pervers de ces programmes est qu'ils ont pour effet d'assujettir l'apprentissage et l'enseignement à l'évaluation : on tend à enseigner ce qui est facile à évaluer, et les élèves sont, pour leur part, incités à apprendre en fonction de ce qui sera évalué! Cela conduit à privilégier des modes d'évaluation qui peuvent sans doute convenir à des apprentissages linéaires et atomisés, mais qui s'avèrent inadéquats lorsqu'il s'agit d'évaluer des apprentissages plus globaux s'effectuant par restructuration progressive des acquis antérieurs plutôt que par simple accumulation de savoirs, comme c'est le cas des compétences.

Dans le cadre d'un **paradigme d'apprentissage**, l'enseignement ne détermine pas l'apprentissage mais a essentiellement pour fonction de l'orienter et de le soutenir. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, puisque bien des apprentissages se font indépendamment d'un enseignement délibéré et que l'on peut très bien enseigner sans que cela conduise aux apprentissages visés (Saint-Onge, 1992a). Il n'est donc pas possible d'établir une correspondance univoque entre ce qui est enseigné et ce qui est appris, puisque l'apprentissage ne débute pas et ne se termine pas avec l'enseignement. Il n'est pas davantage possible d'évaluer avec une parfaite exactitude ce qui a réellement été appris, l'élève faisant souvent appel, lors de l'évaluation, à des connaissances autres que celles qui ont fait l'objet d'un enseignement (Legendre, 1998).

Bref, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est plutôt parce que l'apprentissage est un processus complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective, qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées à la nature même des processus qu'elles sollicitent. Un tel paradigme conduit à considérer l'évaluation comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Sa fonction principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante. Elle suppose notamment une différenciation pédagogique, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés qui tiennent compte de la diversité des élèves et leur permettent de cheminer, par des voies différentes, vers la réussite éducative (CSE, 1993). C'est la perspective que

Photo : Denis Garon

privilégie le nouveau programme par compétences. Ce dernier met en effet l'accent sur l'importance de ne pas aborder les connaissances à acquérir de manière compartimentée et décontextualisée, mais dans leurs interactions et en relation avec des contextes qui donnent un sens à leur utilisation (Legendre, 2000). Il fait également appel au professionnalisme de l'enseignant ou de l'enseignante à qui il revient de choisir les stratégies d'enseignement adaptées non seulement aux apprentissages visés, mais aux caractéristiques des élèves et aux particularités du contexte. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas envisagés en séquence, comme des moments distincts de la démarche pédagogique, mais plutôt dans leur interaction dynamique au sein de cette démarche. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage, l'évaluation devenant partie intégrante d'une démarche pédagogique dans laquelle s'inscrivent diverses modalités de régulation ou d'autorégulation des activités d'apprentissage et d'enseignement.

La distance progressivement créée entre situations d'apprentissage et situations d'évaluation n'est pas sans lien avec la décontextualisation des savoirs, le cloisonnement disciplinaire, le morcellement des connaissances et l'atomisation des compétences. Elle repose sur le postulat implicite que l'on peut enseigner des connaissances ou des habiletés sous la forme de petites unités relativement stables et indépendantes les unes des autres qui, une fois acquises, pourront se combiner entre elles et être transférées d'un contexte à un autre. Par exemple, apprendre une règle de grammaire, une liste de mots de vocabulaire, une définition, un algorithme mathématique, etc. La situation d'apprentissage consiste alors à mémoriser des connaissances ou à exercer des habiletés préalablement enseignées, et la situation d'évaluation prend la forme d'un « test » portant sur un objet spécifique, à un moment bien déterminé et dans un contexte restreint, souvent artificiel (Tardif, 1998). Dans une approche par compétences, on ne peut dissocier l'acquisition de connaissances des contextes dans lesquels leur utilisation prend tout son sens. Dès lors, la distinction entre situation d'apprentissage et situation d'évaluation n'apparaît guère pertinente. Toute situation est à la fois occasion d'apprentissage et d'évaluation dans la mesure où elle offre à l'élève la possibilité de porter un regard métacognitif, et donc évaluatif, sur ses propres démarches et qu'elle fournit à l'enseignant ou à l'enseignante des données d'observation lui permettant de suivre le développement des compétences. L'un des principaux défis du nouveau Programme de formation de l'école québécoise réside dans l'émergence de nouvelles pratiques évaluatives compatibles avec ses visées, c'est-à-dire adaptées aux processus de développement de compétences et à la diversité des élèves. C'est dans ce contexte que s'inscrit **l'évaluation intégrée à l'apprentissage**, c'est-à-dire l'évaluation dont la fonction principale est de réguler les apprentissages.

Précisons d'emblée que si l'on peut apporter un soutien au développement des compétences, on ne peut pas, à proprement parler, enseigner une compétence. Cette dernière n'est pas de l'ordre d'un savoir ou d'un savoir-faire bien délimité qui peut être enseigné, appris, exercé, puis évalué. À titre d'exemple, la compétence à « écrire » est un savoir-agir complexe qui mobilise une diversité de ressources, aussi bien externes qu'internes, et se développe tout au long de la scolarité. Elle fait certes appel à des connaissances et à des stratégies variées que l'élève devra progressivement s'approprier, mais elles n'est pas réductible à un savoir-faire procédural consistant à appliquer, dans un certain ordre, une série d'étapes prédéterminées. Il y a différentes façons d'accomplir une tâche d'écriture selon le but visé, la nature de l'activité, le contexte dans lequel elle s'inscrit, les ressources internes et externes dont dispose l'élève, etc. Aborder la formation sous l'angle du développement de compétences, c'est donc mettre en place des situations d'apprentissage aptes à en soutenir le développement, qu'il s'agisse d'accomplir une tâche, de résoudre un problème ou de réaliser un projet.

Dans cette perspective, la démarche pédagogique consiste à planifier des activités d'apprentissage à partir d'intentions pédagogiques clairement définies, à les ajuster en cours de route en tenant compte du contexte, puis à effectuer un retour sur ces activités de manière à en faciliter le réinvestissement. Puisqu'il n'est jamais possible de tout prévoir, de tout anticiper, l'enseignant et l'enseignante sont appelés à apporter des ajustements à leurs propres interventions en fonction des effets observés. De même, ils doivent fournir aux élèves des rétroactions appropriées relativement à leur démarche qui n'est pas, elle non plus, entièrement prévisible. Pour orienter ou réorienter ses interventions pédagogiques, l'enseignant ou l'enseignante a besoin de recueillir des observations tant sur les difficultés rencontrées par les élèves que sur les apprentissages effectués. Et réciproquement, pour soutenir les élèves dans leurs démarches d'apprentissage, l'enseignant ou l'enseignante a besoin de prélever des indices lui permettant d'évaluer l'incidence de ses propres interventions. C'est pourquoi ces deux aspects sont solidaires, la régulation portant tout autant sur la démarche pédagogique de l'enseignant ou de l'enseignante que sur la démarche d'apprentissage des élèves. Ces ajustements constants peuvent porter sur des aspects particuliers ou ponctuels de la démarche, tout comme ils peuvent toucher des aspects plus généraux. D'où la distinction à établir entre les *micro-régulations*, qui s'inscrivent à court terme et s'intègrent au travail quotidien de l'enseignant ou de l'enseignante et les *macro-régulations*, qui ont un caractère plus systématique et font notamment appel à une réflexion de l'enseignant ou de l'enseignante sur sa pratique, ce qui lui permet d'orienter ses interventions futures. Il ou elle peut occasionnellement recourir à une instrumentation, mais ses régulations reposent le plus souvent sur les interactions qui ont cours dans le déroulement même de l'activité. Elles sollicitent également l'engagement graduel de l'élève dans la gestion ou régulation de ses propres démarches d'apprentissage.

La notion de *régulation* n'est évidemment pas sans lien avec celle, bien connue, d'*évaluation formative* dont la fonction principale est précisément d'assurer la progression des apprentissages à travers un processus de régulation continue qui permet d'apporter, en cours de route, les ajustements ou les améliorations nécessaires. À cet égard, Perrenoud (1999) précise : « *Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif* » (p.120). Scallon (1999) va dans le même sens lorsqu'il aborde l'évaluation formative dans le contexte d'une pédagogie des situations axée sur le développement de compétences et sur l'atteinte d'objectifs transdisciplinaires. L'accent est alors mis sur le rôle régulateur que jouent les échanges de vues entre enseignants et élèves et sur l'importance de susciter l'activité métacognitive de l'élève. Toutefois, le concept d'*évaluation formative* a initialement pris forme dans le cadre d'une approche béhavioriste de l'enseignement, celle de la pédagogie de la maîtrise, où les moyens de régulation envisagés sont de l'ordre de l'enseignement correctif et relèvent exclusivement de la responsabilité de l'enseignant ou de l'enseignante. L'évaluation formative s'inscrit alors dans une perspective de contrôle rigoureux de la progression de chaque élève au regard de critères de réussite imposés. Elle prend souvent la forme d'un test critérié dont la passation a lieu après une période d'apprentissage et qui est suivi d'une séquence de remédiation. Dans la pratique courante, l'évaluation formative a graduellement perdu sa signification et sa fonction initiales pour devenir synonyme d'évaluations micro-sommatives continues. L'approche par compétences

invite donc le milieu scolaire à repenser l'évaluation formative dans le cadre élargi des processus de régulation et d'autorégulation intervenant en cours d'action, c'est-à-dire dans le déroulement même des activités d'apprentissage et d'enseignement et après l'action, afin de mieux orienter les interventions futures de l'enseignant ou de l'enseignante. En ce sens, l'évaluation formative ne représente plus qu'une forme de régulation parmi d'autres. Les observations de l'enseignant, les rétroactions qu'il donne à l'élève, les interactions des élèves de même que les démarches de coévaluation et d'autoévaluation sont également appelées à jouer un rôle important. Par ailleurs, la prise en charge graduelle par les élèves d'activités de régulation fait de celles-ci non seulement un soutien à l'apprentissage, mais aussi un véritable objet d'apprentissage, puisqu'il s'agit de développer la compétence métacognitive de l'élève lui permettant d'autoréguler ses propres démarches d'apprentissage (Scallon, 1999).

Dans la perspective d'une évaluation intégrée à l'apprentissage, il n'y a pas lieu de dissocier le *bilan des apprentissages*, intervenant en fin de cycle et consistant à faire le point sur les apprentissages effectués, et les *activités de régulation* visant à soutenir l'apprentissage, puisqu'il s'agit de démarches complémentaires. En effet, pour établir un bilan des apprentissages, il faut en avoir suivi la progression et pour suivre le développement des compétences, non seulement est-il indispensable d'effectuer une constante régulation des activités d'apprentissage et d'enseignement, mais il peut également s'avérer utile de faire le point à différents moments de la démarche. C'est précisément le rôle que sont appelés à jouer les bilans de fin de cycle qui servent non seulement à informer les parents sur le cheminement de leur enfant, mais à faire le point avec l'élève lui-même et à communiquer avec les enseignants du cycle suivant.

Photo : Denis Garon

Si le *bilan des apprentissages* présente un lien apparent avec *l'évaluation sommative*, il en diffère à plusieurs égards. Dans la pratique courante, le *bilan sommatif* se résume généralement au cumul arithmétique de résultats partiels, à des évaluations formelles ou tests effectués périodiquement au cours de l'année scolaire. Le bilan dont il est ici question s'apparente davantage à un *portrait* de la situation, effectué à l'aide de différentes données recueillies en cours d'apprentissage et non à l'occasion d'évaluations formelles conçues uniquement à cette fin. Par ailleurs, ces données ne sont pas simplement cumulées, mais font l'objet d'une interprétation. Il s'agit d'une appréciation globale et synthétique, portant sur une ou plusieurs compétences, et généralement accompagnée de données plus précises sur certains aspects de l'apprentissage. Ces données ne portent pas seulement sur les difficultés de l'élève, mais également sur ses forces, puisqu'il importe de miser sur ces dernières pour soutenir l'élève dans ses apprentissages. Lorsqu'un élève présente certaines difficultés pouvant nécessiter une intervention particulière, il faut, bien sûr, qu'elles soient clairement déterminées si l'on veut être en mesure de lui apporter un soutien approprié. Mais il est également essentiel que soient soulignés les acquis de l'élève, les progrès qu'il a pu réaliser, l'intérêt qu'il manifeste ou les aptitudes particulières dont il fait preuve. Le *bilan des apprentissages* doit prendre appui sur des modalités d'évaluation compatibles avec les caractéristiques d'une compétence (Legendre, 2000). Il doit donc tenir compte de la complexité, de la globalité et du caractère interactif et évolutif d'une compétence.

Une compétence est *complexe* puisqu'elle ne réside pas dans la somme mais dans l'organisation dynamique de ses composantes. Elle ne peut donc être évaluée que globalement et non à partir de chacune de ses composantes prise isolément. En cours d'apprentissage, et dans une perspective de régulation des activités d'apprentissage et d'enseignement, il peut être tout à fait opportun de travailler plus particulièrement certaines composantes de la compétence, qu'il s'agisse d'habiletés particulières à maîtriser ou de connaissances précises à acquérir. Il est également pertinent de recourir à des outils diagnostiques plus fins permettant de déterminer de manière précise la nature ou la source des difficultés observées. Toutefois, on ne peut porter de jugement sur le développement d'une compétence que dans la mesure où l'élève est régulièrement placé dans des situations suffisamment complexes pour nécessiter la mobilisation et l'utilisation intégrée de ressources variées. C'est en confrontant l'élève à diverses tâches, en l'incitant à mettre en œuvre ses compétences, que l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure de recueillir des observations pertinentes lui permettant d'évaluer le développement de celles-ci.

Une compétence est *globale* et *intégrative* puisqu'elle fait appel à une diversité de ressources, aussi bien externes qu'internes, et qu'elle réside dans la manière dont le sujet en orchestre l'utilisation dans une situation donnée. Certes, il est possible et même très souhaitable d'identifier *a priori* un certain nombre de ressources incontournables auxquelles l'élève devra faire appel dans une situation donnée. Mais il n'est jamais possible de prévoir de manière exhaustive toutes les ressources que les élèves seront appelés à mobiliser, que ce soit pour accomplir une tâche, réaliser un projet ou résoudre un problème. En effet, ces ressources diffèrent d'un élève à l'autre, puisque les élèves ne possèdent pas tous le même bagage de connaissances et d'expériences et n'ont pas les mêmes champs d'intérêt ni les même aptitudes. Il y a donc plus d'une façon de manifester sa compétence dans une situation donnée. À titre d'exemple, l'enseignant ou l'enseignante devrait être en mesure de reconnaître la compétence des élèves à rédiger un texte même si ces derniers n'ont pas recours au même vocabulaire, exploitent des idées différentes et ne structurent pas leur texte de la même façon. Par conséquent, lorsqu'il ou elle porte un jugement sur le niveau de développement d'une compétence, l'enseignant ou l'enseignante rend compte de la globalité de la compétence et non de chacun des éléments auxquels elle fait appel. Certes, pour accomplir diverses tâches, l'élève est appelé à recourir à des connaissances et stratégies variées. Toutefois, ce qui est évalué, ce n'est pas chacune des ressources mobilisées, mais plutôt le résultat de leur interaction dynamique et de leur mobilisation dans des situations variées. Ainsi, lorsqu'il évalue une compétence, l'enseignant rend compte, comme professionnel, du cheminement de l'élève dans sa démarche de formation à partir des observations qu'il a été en mesure d'effectuer dans des situations variées.

Une compétence est *interactive* car elle n'existe pas en soi, mais en relation avec les contextes dans lesquels elle est mise en œuvre et les conditions qui en permettent l'utilisation appropriée. Pour évaluer une compétence, il faut donc créer des contextes qui en sollicitent délibérément l'activation et mettre à la disposition des élèves certaines ressources qui en maximisent l'expression. À titre d'exemple, on ne peut évaluer la compétence de l'élève à travailler en coopération si on ne lui donne pas l'occasion d'accomplir des tâches qui, par leur nature même, réclament le travail coopératif. D'autres compétences nécessiteront la mise en place d'autres contextes et de conditions différentes. Le choix de situations correspondant aux compétences que l'on veut solliciter de même que l'analyse des ressources nécessaires pour accomplir la tâche et du contexte qui donne un sens à sa réalisation s'avèrent alors essentiels. Toutefois, même lorsqu'elle est conçue pour solliciter l'activation d'une compétence particulière, une situation d'apprentissage sollicite généralement plus d'une compétence. Elle offre donc une occasion d'apprentissage et d'évaluation. En effet, c'est dans la mesure où l'élève a l'occasion de mettre en œuvre ses compétences dans des situations diversifiées qu'il peut les développer. Et c'est par l'actualisation de ses compétences qu'il fournit à l'enseignant ou à l'enseignante des données d'observation pertinentes. C'est également à l'occasion de ces mêmes activités qu'il peut être amené à porter un regard métacognitif sur ses propres compétences. C'est pourquoi il n'y a pas lieu, même au regard du bilan, de distinguer des situations pour apprendre et d'autres pour évaluer.

Une compétence est *évolutive* en ce sens qu'elle est appelée à se développer à travers les situations variées dans lesquelles elle est mise en œuvre. Or, ce développement graduel peut se faire à divers rythmes et selon des trajectoires différentes, ce qui rend difficile la détermination d'une séquence d'apprentissage parfaitement identique pour tous les élèves. S'il est possible de disposer de repères permettant de situer l'élève dans son cheminement, ces repères ne doivent pas être interprétés comme des moments fixes dans un processus d'acquisition séquentiel et linéaire. Par ailleurs, la compétence étant évolutive, les données d'observation recueillies par l'enseignant ou l'enseignante en cours d'apprentissage, que ce soit de manière informelle ou à l'aide d'outils variés, n'ont pas toutes le même degré de signification au regard du bilan à établir. L'enseignant ou l'enseignante doit donc user de son jugement pour évaluer la pertinence relative de données ou de traces variées (travaux divers, fiches d'autoévaluation, grilles d'observation, remarques prises par l'enseignant ou l'enseignante, etc.), recueillies dans divers contextes et à

différents moments de la démarche. Il lui appartient également d'en dégager la signification en les mettant en relation les unes avec autres.

Cette conception élargie de l'évaluation, tant formative que sommative, conduit à accorder une place centrale au jugement professionnel, mais elle remet aussi en question l'image que l'on se fait de l'enseignant comme seul juge et évaluateur. C'est en effet dans une **culture de responsabilité partagée** qu'il faut désormais aborder la question de l'évaluation en donnant aux divers acteurs concernés la place qui leur revient.

Même lorsque l'enseignant ou l'enseignante met en place des situations d'apprentissage visant plus particulièrement le développement de certaines compétences, spécialement dans le contexte d'apprentissages disciplinaires, l'élève est nécessairement appelé à mobiliser d'autres compétences, notamment les *compétences transversales* qui ne relèvent pas d'un domaine d'apprentissage particulier, mais doivent être sollicitées et développées dans l'ensemble des disciplines. De plus, les compétences acquises dans un contexte disciplinaire particulier doivent pouvoir être transférées à d'autres contextes disciplinaires. Il devient donc très difficile de limiter l'influence de l'enseignant ou de l'enseignante à un champ bien circonscrit, ses interventions devant contribuer à l'atteinte des visées de formation générale. Dans le cadre d'un programme axé sur le développement de compétences, chaque enseignant est ainsi appelé à contribuer, par ses interventions, au développement de l'ensemble des compétences. Or, si les enseignants et les enseignantes ont une responsabilité collective au regard de la formation générale de l'élève et du développement de compétences, ils devraient également avoir une responsabilité collective au regard de leur évaluation.

Par ailleurs, le nouveau Programme de formation de l'école québécoise accorde à l'élève un rôle important dans ses propres apprentissages. L'accent mis sur la fonction d'aide à l'apprentissage, dans la perspective d'une évaluation intégrée à l'apprentissage, devrait conduire à accorder une place aux divers acteurs qui sont chargés de la formation de l'élève, à commencer par l'élève lui-même. Enfin, il convient de ne pas sous-estimer l'importance du soutien apporté par l'école pour favoriser la concertation de l'équipe-cycle et de l'équipe-école. Ainsi, loin de contribuer à isoler l'enseignant ou l'enseignante dans ses décisions, la place accordée au *jugement professionnel* dans le cadre de la réforme est étroitement liée à *l'obligation individuelle et collective de moyens*, tous deux s'inscrivant dans une culture de responsabilité partagée où ce n'est pas l'enseignant seul mais l'établissement dans son ensemble qui ont la responsabilité de mettre en place les moyens propres à assurer la réussite éducative du plus grand nombre.

La place que l'on souhaite accorder au jugement professionnel, aussi bien dans la mise en œuvre du nouveau Programme de formation de l'école québécoise que dans l'évaluation des apprentissages, n'est pas sans soulever de nombreuses inquiétudes, tant chez les parents que chez les enseignants eux-mêmes. Plusieurs y voient un danger de substituer à l'objectivité de la mesure, l'arbitraire de l'interprétation. Les parents craignent que l'intrusion du jugement de l'enseignant ne vienne compromettre les valeurs de justice, d'égalité et d'équité, croyant qu'une évaluation à l'aide de notes chiffrées est par définition totalement objective et par conséquent, exempte de tout jugement partial. Les enseignants appréhendent pour leur part qu'on ne les accuse d'être injustes et arbitraires s'ils ne prennent pas essentiellement, voire exclusivement, appui sur les notes pour informer les parents du cheminement de l'enfant au regard des apprentissages visés et du degré d'atteinte des attentes de fin de cycle.

Pourtant, évaluer, quelle qu'en soit la forme, c'est nécessairement porter un jugement, et le fait de recourir à une notation chiffrée sur la base d'une évaluation normative ou critériée n'élimine absolument pas l'intervention d'un jugement (de Landsheere, 1980). Faire une place au jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire de l'arbitraire dans une processus évaluatif apparemment neutre. C'est simplement reconnaître la place du jugement dans toute activité professionnelle, quelle qu'elle soit. C'est considérer que la *capacité à faire preuve de jugement* dans un domaine où l'on est censé avoir acquis une expertise particulière est la marque même du professionnalisme. Il apparaît donc essentiel d'apporter un certain nombre de clarifications sur ce que recouvre l'idée *de jugement professionnel*. À cette fin, nous nous proposons d'en dégager quelques caractéristiques.

Le jugement professionnel est un *jugement fondé sur l'autonomie et la responsabilité*. Tout professionnel est constamment confronté à des situations qu'il doit évaluer en vue de prendre des décisions appropriées, d'orienter ses interventions et de réviser celles-ci au besoin. Il ne se contente pas de faire ce qu'on lui demande. Il dispose de l'*autonomie* nécessaire pour déterminer ce qui lui semble approprié en fonction des données qui lui sont accessibles et du bagage de connaissances et d'expériences dont il dispose. Il est également en mesure d'assumer la *responsabilité* de ses décisions et de ses choix, puisque ces derniers prennent justement appui sur une expertise qui lui est reconnue. Le médecin, l'architecte, l'ingénieur, l'avocat, pour n'en nommer que quelques-uns, doivent constamment user de leur jugement professionnel pour déterminer ce qu'il convient de faire dans tel ou tel cas. Une personne est considérée comme professionnelle lorsqu'elle dispose d'un répertoire de connaissances et d'expériences lui permettant d'évaluer de façon appropriée les situations variées auxquelles l'expose sa pratique, de prendre des décisions éclairées, et d'assumer celles-ci en menant à bien ses actions, quitte à devoir effectuer des ajustements en cours de route pour tenir compte de l'apport de nouvelles données. Autonomie et responsabilité ne signifient pas que le professionnel agit dans l'isolement, bien au contraire. C'est d'ailleurs faire preuve d'autonomie et de responsabilité professionnelles que de demander l'avis d'un collègue plus expérimenté ou de chercher une expertise qui complète la sienne dans une situation mettant à l'épreuve les limites de sa propre compétence. À cet égard, il en va de la profession enseignante comme de n'importe quelle autre profession. L'enseignant n'est pas un simple exécutant. Dans le contexte quotidien de sa pratique, il ne cesse d'évaluer des situations par rapport à des indices qui lui paraissent significatifs, de faire des choix et de prendre des décisions (Perrenoud, 1996). Valoriser le jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire dans la pratique enseignante quelque chose de nouveau, c'est reconnaître que ce jugement existe et lui donner sa juste place dans l'évaluation considérée comme partie intégrante de sa pratique quotidienne. C'est accepter de ne pas soustraire l'évaluation du champ de l'activité professionnelle de l'enseignant.

Un jugement professionnel est un *jugement instrumenté*. En effet, tout professionnel a la possibilité de recourir à une diversité d'outils ou d'instruments qui font partie des ressources externes pouvant être mises au service de l'exercice de sa compétence. Le chirurgien pourra d'autant mieux exercer sa compétence qu'il disposera de conditions et d'outils adaptés à la nature de l'intervention qu'il doit faire. Le médecin sera davantage en mesure de poser un diagnostic adéquat s'il a la possibilité de soumettre le patient aux tests ou examens qui lui semblent appropriés. De même, l'enseignant dispose lui aussi de divers outils (outils didactiques, instruments d'évaluation ou d'autoévaluation, etc.) qui peuvent être mis au service de son activité professionnelle. Parfois, il doit adapter l'outil à l'usage particulier qu'il veut en faire. Lorsqu'il évalue une situation, prend une décision et accomplit une action, tout professionnel dispose donc d'un ensemble de ressources auxquelles il peut recourir s'il juge qu'il est nécessaire, utile ou pertinent de le faire. Toutefois, sa compétence ne réside pas dans les instruments mis à sa disposition, mais dans sa capacité à en faire bon usage. Un outil n'est donc pas bon ou mauvais en lui-même, mais en fonction de l'utilisation plus ou moins pertinente qui en est faite selon le contexte ou les buts visés. Au regard de l'évaluation des apprentissages, certains outils peuvent être appropriés pour poser un diagnostic fin sur certaines composantes de la compétence, mais s'avérer tout à fait inadéquats s'il s'agit d'évaluer la compétence dans sa globalité. Dans cette optique, les modalités d'évaluation existantes ne sont pas mises au rancart mais doivent prendre appui sur le jugement professionnel qui seul permet d'en délimiter l'usage approprié et, le cas échéant, de concevoir d'autres outils plus adaptés aux exigences nouvelles que posent le suivi et l'évaluation des compétences.

Le jugement professionnel de l'enseignant et de l'enseignante prend appui sur la *compétence à observer en situation*. Toutefois, observer ce n'est pas recueillir passivement des éléments d'information, c'est produire des observations, les organiser de manière active et les interpréter à partir du cadre de référence de l'observateur. Pour juger

Photo : Denis Garon

du développement de compétences sur la base d'observations, deux conditions sont requises : avoir accès à des données pertinentes et être en mesure de leur donner un sens. Pour accéder à des données pertinentes, il importe de recourir à des situations d'apprentissage suffisamment nombreuses et diversifiées pour permettre à l'élève de mettre en œuvre ses compétences et de les développer. Pour interpréter les données, il faut avoir une représentation suffisamment claire des compétences dont on veut soutenir le développement. Si la tâche donnée à l'élève se résume à remplir une feuille d'exercices, l'enseignant n'aura accès à aucune donnée pertinente pour juger du niveau de développement d'une compétence. Toute tâche comporte évidemment des limites au regard des données qu'elle peut faire émerger et n'importe quelle tâche ne permet pas d'évaluer n'importe quelle compétence. C'est pourquoi il importe de recourir à des tâches variées, en rapport avec ce que l'on veut observer, et d'éviter de porter un jugement global à partir d'une tâche limitée. Il faut toutefois se garder d'établir une correspondance terme à terme entre une tâche et un objet d'évaluation. Une même tâche peut en effet faire appel à plusieurs compétence, et une même compétence peut être sollicitée dans plusieurs tâches distinctes. Certes, lorsque l'enseignant donne aux élèves des tâches relativement complexe, sollicitant plus d'une compétences il n'est pas en mesure de tout observer en même temps. L'observation est par définition sélective et il est tout à fait légitime de privilégier certaines données en fonction des buts que l'on a ou de l'information que l'on recherche. Mais on ne doit pas s'empêcher de reconnaître, lorsqu'elles émergent, des compétences différentes de celles qui étaient visées par l'observation. « *Ce qui compte le plus dans l'observation*, précise Perrenoud, *c'est moins son instrumentation que les cadres théoriques qui la guident et gouvernent l'interprétation des observables.* » À cet égard, les observations de l'enseignant sont étroitement dépendantes du cadre de référence sur lequel il prend appui tant pour sélectionner les données qui lui semblent pertinentes que pour les interpréter, c'est-à-dire les mettre en relation les unes avec les autres afin d'en dégager le sens. La compétence à observer suppose donc non seulement la capacité à concevoir des situations d'apprentissage susceptibles de fournir des données intéressantes en fonction de ce que l'on a pour but d'observer, mais également la capacité d'interpréter les données recueillies en s'appuyant sur ses expériences et ses connaissances. Une représentation adéquate des compétences à développer et des situations d'apprentissage aptes à en soutenir le développement s'avère alors essentielle. Le jugement professionnel est *un jugement évolutif*, puisqu'il repose sur un portrait effectué à un moment donné de la démarche et qu'il peut être modifié par l'apport d'informations nouvelles. D'une part, la compétence étant évolutive, l'évaluation qui en est faite est nécessairement elle-même évolutive, puisqu'elle dépend de ce qu'on peut en dire à tel ou tel moment de la démarche et en fonction des contextes et situations dans lesquels sa mise en œuvre a pu être observée. Ainsi, lorsque durant un cycle l'enseignant informe les parents des apprentissages qui ont été effectués et, s'il y a lieu, des difficultés particulières rencontrées, ce jugement ou cette appréciation n'a rien de définitif. D'autre part, les observations de l'enseignant sont nécessairement partielles et peuvent toujours être enrichies par l'apport de nouvelles données. En effet, selon les situations d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves et les contextes disciplinaires dans lesquels elles s'inscrivent, les enseignants n'ont pas nécessairement accès aux mêmes données. Il est donc important, particulièrement au regard des compétences transversales, que soient mises en commun des observations de sources variées. C'est en effet par leur actualisation dans des contextes disciplinaires variés que les enseignants seront en mesure de porter un jugement sur les compétences transversales de l'élève. Le jugement de l'enseignant peut donc être enrichi par l'apport d'observations effectuées par d'autres acteurs de la formation de l'élève, tant les autres enseignants ou personnes qui interviennent auprès de l'élève que l'élève lui-même. Le jugement professionnel repose donc sur une collaboration étroite des divers intervenants. Non seulement de nouvelles données peuvent amener l'enseignant à modifier ou à réviser en partie son jugement, mais le cadre de référence sur lequel ses observations prennent appui peut lui-même évoluer.

Enfin, il convient de souligner que le jugement professionnel doit être *un jugement éthique* en conformité avec un ensemble de valeurs. L'enseignant doit avoir le constant souci de ne pas porter préjudice à l'élève. Ses interventions s'inscrivent dans une perspective de soutien à l'apprentissage et au développement et doivent être fondées sur un « postulat d'éducabilité », c'est-à-dire sur une confiance dans les possibilités de l'enfant (Meirieu, 1991). Par sa position d'éducateur, tout enseignant est doté d'un certain « pouvoir » et il exerce nécessairement une influence sur ses élèves. Il ne peut user de ce pouvoir et de cette influence sans faire appel à une éthique. Il doit être particulièrement sensible à l'incidence de ses évaluations sur le développement de l'identité scolaire, personnelle et sociale de l'élève. Les expériences vécues en milieu scolaire ont souvent une grande influence sur l'image que l'élève se fait de lui-même, à la fois comme apprenant et comme personne, et elles peuvent avoir un effet déterminant sur sa future insertion sociale et professionnelle. Dans un souci d'éthique, l'enseignant doit savoir reconnaître les limites mêmes de son jugement professionnel, la nécessité de le fonder et la possibilité de le remettre en question.

Conclusion

Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise par compétences pose des exigences particulières qui peuvent contribuer à établir un contexte propice à l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. Dans le présent article, nous avons cherché à mettre en évidence quelques-uns de ces changements. Ainsi, dans une perspective de développement des compétences, l'évaluation ne devrait pas être dissociée des démarches d'apprentissage et se présenter comme un moment à part dont la seule fonction serait de soumettre les élèves à une évaluation formelle seule garante du jugement porté sur les apprentissages effectués. Toute situation peut effectivement être pensée à la fois au regard des apprentissages qu'elle a pour but de solliciter et des observations qu'elle vise à générer pour soutenir l'évaluation. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage. Dans un programme qui inscrit les interventions particulières des enseignants dans le contexte plus large de leur contribution à la formation générale de l'élève, c'est collectivement et pas seulement individuellement que les enseignants sont responsables de soutenir l'apprentissage. Il en est de même au regard de l'évaluation qui s'inscrit elle aussi dans une culture de responsabilité partagée. C'est ce que nous avons tenté de mettre en évidence. Enfin, dans ce contexte de responsabilisation collective, il importe de reconnaître clairement les rôles et responsabilités de chacun et de les examiner dans leur complémentarité. C'est dans cette perspective que s'inscrit la place accordée au jugement professionnel et qui ne fait que reconnaître l'expertise de l'enseignant.

Le passage d'une évaluation surtout centrée sur la sanction et la sélection à une évaluation dont la fonction essentielle est de soutenir l'apprentissage et l'enseignement marque un changement important de culture d'évaluation. Il va de soi que changer de culture, cela ne se fait pas du jour au lendemain. Il faut donc se donner le temps et les moyens d'évoluer, de modifier graduellement certaines pratiques existantes pour les adapter à de nouveaux besoins ou à de nouvelles contraintes. Il faut également avoir une vision claire de la direction dans laquelle on s'engage. Changer de culture, cela n'implique pas non plus qu'il faille mettre au rancart toutes les pratiques actuelles et tout balayer du revers de la main. Cela consiste plutôt à effectuer un recadrage, qui permette de mieux identifier les fonctions et limites des pratiques d'évaluation qui ont cours et de concevoir d'autres façons d'évaluer qui les complètent, les enrichissent et contribuent à leur donner une nouvelle signification dans un contexte renouvelé.

M^me^ Marie-Françoise Legendre est professeure au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal.

RÉFÉRENCES

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le défi d'une réussite de qualité. Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, Gouvernement du Québec, 1993.

DE LANDSHEERE, G. *Éducation continue et examens : Précis de docimologie*, Paris, Fernand Nathan, 1980.

LEGENDRE, M.-F. « Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves », *Vie Pédagogique*, 1998, n° 108, septembre-octobre, p. 35-38.

LEGENDRE, M.-F. *La logique d'un programme par compétences*, conférence donnée pour le ministère de l'Éducation du Québec, Saint-Hyacinthe, mai 2000.

LEMAY, V. *Évaluation scolaire et justice sociale*, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, 2000.

MEIRIEU, Ph. *Le choix d'éduquer*, 2^e^ édition, Paris, ESF éditeur, 2000.

PERRENOUD, Ph. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse de pratiques et prise de conscience », PAQUAY, L., M. ALTET, É. CHARLIER et Ph. PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck, 1996.

PERRENOUD, Ph. *Développer des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 1997b, (collection Pratiques et enjeux pédagogiques).

PERRENOUD, Ph. *L'évaluation des élèves*, Paris et Bruxelles, De Boeck, 1999.

SAINT-ONGE, M. *Moi j'enseigne mais eux, apprennent-ils?* Ed. Beauchemin, 1992, 106 p. (coll. Agora).

SAINT-ONGE, M. « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre? » *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 2, 1992b, p. 23-38.

SAINT-ONGE, M. « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre? Les pistes de développement », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, 1992c, p. 10-15.

TARDIF, J. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris, ESF éditeur, 1998.

Pourquoi évaluer?… Quelle question! Il semble que l'on y a déjà répondu à maintes reprises! Les ouvrages ne manquent pourtant pas, qui, à chaque décennie, refont le plein de réponses à la lumière des enjeux qui se posent à tout système éducatif, selon les attentes et les idéologies de l'heure. Et la question, comme toute question, doit avoir un sens au moment où elle est posée. Elle doit avoir aussi un sens pour celui ou celle qui la pose. Le moment choisi pour les agents et agentes d'éducation de l'école québécoise, c'est celui de l'amorce d'une réforme en profondeur dont l'enjeu principal est centré sur la réussite éducative.

Au cours des quatre dernières décennies, le système scolaire du Québec a connu d'importants changements. Les remises en question se sont succédé au fil des ans, mais l'effervescence est à son comble depuis les derniers États généraux d'où sont sortis le Programme de formation de l'école québécoise (gouvernement du Québec, 2000a), un nouveau régime pédagogique et des responsabilités accrues pour les écoles. Tous ces changements ont une incidence certaine sur ce qui se passe dans chaque classe, l'unité fonctionnelle de tout système éducatif. Enseignants et enseignantes ont d'importants défis à relever. Il leur faut assimiler des programmes visant le développement de compétences. Il leur faut maîtriser des approches pédagogiques nouvelles, comme la pédagogie de projets et la coopération entre élèves. Ils doivent collaborer avec d'autres personnes, enseignantes et non enseignantes. Leur mission pédagogique est balisée par des cycles de deux ans, comme c'est le cas pour le primaire. Et l'évaluation est devenue la préoccupation de l'heure. Il faut substituer et parfois ajouter aux anciens savoir-faire des approches nouvelles, souvent inédites.

L'évaluation des apprentissages interpelle cependant plusieurs catégories de personnes : élèves, enseignants, parents, conseils d'établissement, commissions scolaires et ministère de l'Éducation. Le « comment évaluer » est une chose, mais le « pourquoi évaluer » est ce qui donne tout son sens aux pratiques d'évaluation. Et, comble de complexité! la réponse n'est pas univoque et tout à fait désintéressée : elle appartient à celui ou à celle qui évalue.

Après de quoi parle-t-on?

Selon le Programme de formation de l'école québécoise, les actions d'évaluation devraient être toutes orientées vers la réussite éducative, comme le sont d'ailleurs les activités d'enseignement et d'apprentissage qui y sont proposées. L'évaluation qui se déroule en classe est visée au premier chef. Le lien avec la réussite éducative s'estompe quelque peu lorsqu'on s'éloigne du quotidien de la classe pour s'adresser à diverses catégories de personnes.

Après avoir critiqué la typologie classique de l'évaluation relativement à certaines lacunes, la démarche proposée dans le présent article sera de mettre en évidence les mises au point, les ajustements ou les correctifs qui devraient caractériser le suivi de la progression de chaque élève et le maintien d'un environnement propice à sa réussite, dans la classe comme à l'extérieur de la classe. Alors que chaque élève doit être accompagné dans sa progression, le contexte psychosocial et pédagogique de la classe, le climat de l'école de même que l'environnement familial doivent également entrer dans la mire de l'évaluation.

Il eût été intéressant, voire osé, de traiter d'évaluation pour tous les ordres d'enseignement. Au moment d'écrire cet article, alors que les enseignants et les enseignantes commencent à s'approprier divers éléments de la réforme, c'est à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire que l'action se déroule. C'est donc dans ce contexte, et plus particulièrement au primaire, que les enjeux de l'évaluation seront posés.

Le « pourquoi évaluer » dans la typologie classique de l'évaluation

Pendant nombre d'années, l'évaluation des apprentissages a eu pour visée principale le suivi des élèves comme individus engagés dans un processus d'enseignement et d'apprentissage ou dans un programme d'études. Il s'agissait alors d'apprécier les acquis ou les accomplissements de chacun soit pour autoriser le passage d'une classe à une autre ou d'un ordre d'enseignement à un autre, soit pour marquer officiellement la fin d'un parcours par un diplôme. Les enseignants, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation ont pris leur part de responsabilités pour s'engager dans cette vaste entreprise. Ce fut l'ère de la performance-élève, prise comme objet, que chaque instance se devait de considérer, dans ses propres limites, sous divers angles.

Les actions d'évaluation se sont multipliées et se sont vu attribuer une foule de caractéristiques, à telle enseigne qu'il est devenu nécessaire de les réduire à quelques catégories fonctionnelles étroitement liées aux décisions dont les élèves sont l'objet. Telle est, par exemple, l'origine des qualificatifs « diagnostique », « formative » et « sommative » issus de la typologie de Bloom, Madaus et Hastings (1971), termes introduits dans le discours de l'évaluation depuis maintenant trois décennies.

Les fonctions de l'évaluation qui sont à la base de cette typologie fournissent déjà des éléments de réponse à la question du « pourquoi » : pour prescrire une aide personnalisée en cas de difficulté (évaluation diagnostique) pour faciliter la progression de chaque élève ou adapter la pédagogie (évaluation formative) et pour attester l'atteinte des objectifs terminaux d'un programme (évaluation sommative). Force est de constater que ces raisons d'être de l'évaluation ont d'abord été ramenées à des énoncés quelque peu réducteurs et qu'il a fallu adapter des éléments de la typologie d'origine aux caractéristiques des différents systèmes éducatifs. Ainsi en Europe, comme en témoignent plusieurs écrits francophones, on a substitué l'évaluation « pronostique » à l'évaluation diagnostique des écrits américains pour accorder l'évaluation à des décisions d'orientation. Quant à l'évaluation sommative, on lui a substitué l'évaluation certificative, pour atténuer le caractère définitif que la notion d'origine évoquait (Tourneur, 1985). Force est de constater également que c'est la notion d'évaluation formative, du moins dans son esprit, qui semble avoir résisté à l'usure du temps!

Ces diverses adaptations sont-elles le reflet d'un malaise inhérent à toute tentative de catégoriser les réponses à la question du « pourquoi évaluer » ou s'agit-il plutôt de difficultés passagères? Accorder les fonctions de l'évaluation des apprentissages aux caractéristiques d'un système éducatif, quitte à changer les termes, est une chose; s'assurer que toute situation d'évaluation y trouve sa niche, c'est autre chose! Examens, contrôles, épreuves, interrogations, etc., peuvent être facilement étiquetés et situés sur une frise chronologique représentant le vécu scolaire de chaque élève. Il existe pourtant des pratiques bien ancrées qu'on ne peut catégoriser aussi facilement.

L'information transmise aux parents au moyen de bulletins, est de cette catégorie. Doit-on l'associer à l'évaluation formative ou à l'évaluation sommative? Ou faut-il créer une nouvelle étiquette pour en traiter?

L'autoévaluation, comme habileté à développer chez les élèves, relève d'une perspective inédite qui n'entre pas dans la typologie classique. On ne peut s'en tirer facilement en affirmant tout simplement que c'est une modalité particulière d'évaluation formative. Et ce n'est pas non plus de l'évaluation sommative!

Et ce n'est pas tout! La réforme du Programme de formation de l'école québécoise introduit des aspects inédits qui touchent l'évaluation des apprentissages. Chaque école doit se doter d'un projet éducatif et d'un plan de réussite. En conséquence, il n'y a pas que le rendement des élèves et les activités qui se déroulent en classe qui vont être objet d'évaluation. À cet égard, le conseil d'établissement de chaque école s'est vu confier d'importantes responsabilités comme en témoigne un rapport récent du Conseil supérieur de l'éducation au sujet de l'évaluation institutionnelle (2000). Comme on peut le constater, l'évaluation des apprentissages doit fournir des résultats à interpréter dans une perspective qui déborde amplement la typologie classique que nous connaissons.

Pourquoi évaluer? À la recherche d'un fil conducteur

À mon humble avis, si on en juge par la teneur des écrits les plus récents sur l'évaluation et par les nombreux débats qui ont eu lieu à l'occasion de colloques divers, c'est la fonction formative qui a attiré le plus l'attention. D'ailleurs, depuis la position de Scriven (1967) jusqu'à celle des écrits d'aujourd'hui, sa signification ou sa raison d'être n'a jamais changé. Dans les textes de présentation de l'évaluation formative, on a toujours su garder le cap sur l'idée d'amélioration, que ce soit pour reprendre les ébauches d'un programme en voie d'élaboration ou pour ajuster ce qui se déroule dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. C'est Cardinet (1983) qui a explicité le rapprochement de l'idée d'amélioration et d'une notion empruntée au domaine de la cybernétique : celle de régulation. Les définitions de ce terme ne sont pas légion. La notion répond pourtant bien au débouché de toute évaluation formative : mise au point, ajustement, réglage, correctif, etc.

La notion de régulation a été particulièrement utile pour expliquer et élargir davantage la fonction formative de l'évaluation. Élaborée dans le cadre d'une pédagogie de maîtrise (et d'une pédagogie par objectifs) l'évaluation formative a élargi son champ d'action afin de pouvoir s'accorder avec des approches différentes, comme celles qu'a inspirées le cognitivisme (Allal, 1979). Et c'est en mettant en relief les situations de régulation dans une pédagogie par projets ou dans un apprentissage par problèmes que l'enseignement correctif n'est plus apparu comme le

seul débouché de l'évaluation formative. Le *feed-back* informatif, voire correctif, pouvait prendre la relève! (Provencher, 1985; Scallon, 1999). Enfin, l'insistance sur la régulation a permis d'expliquer le caractère passager des résultats obtenus en cours de route, et ce, à cause des actions correctives qui viennent les modifier. L'explication est essentielle pour tenir l'évaluation formative à l'écart de toute somme arithmétique calculée dans un but sommatif. Enfin, là où les bulletins sont liés à l'évaluation formative, il faut se demander si les informations transmises ont été obtenues avant ou après la régulation. La réponse donnée change tout!

La fonction de régulation ne serait pas l'apanage exclusif de l'évaluation formative. Les « fonctions classiques de l'évaluation », d'écrire Allal (1993), se caractérisent par une régulation « au service du système de formation ». D'après l'auteure, ces fonctions nous amènent à « vérifier que les compétences des élèves répondent aux exigences du système, soit à l'entrée (évaluation pronostique), soit à la sortie d'une étape ou filière d'étude (évaluation sommative) ». Sans vouloir faire de la régulation une obsession, beaucoup de situations d'évaluation peuvent y être associées. Les parents, lorsqu'ils sont informés par la voie de bulletins scolaires, peuvent apporter des correctifs à certaines situations, et ce, dans les limites de leurs responsabilités et de leur compétence. L'élève lui-même, engagé dans un processus d'autoévaluation de ses apprentissages, doit parvenir à maîtriser des processus de régulation métacognitive (Allal, 1993).

Pendant fort longtemps les grands moments de l'évaluation ont été associés à des performances terminales, à des objectifs à maîtriser en fin de parcours. L'art des examens, tel qu'il est démontré dans les manuels traitant d'évaluation, a été imprégné de cet esprit. Dans une approche par compétences, cela ne suffit pas! Pour assister les élèves de façon continue, on ne peut se permettre d'attendre la fin du parcours. L'évaluation doit être étroitement associée au suivi de la progression de chaque élève.

Mais, que doit-on entendre par progression? L'expression n'est pas nouvelle et renvoie à une caractéristique bien réelle du rendement scolaire. La difficulté surgit au moment d'aborder l'évaluation. Dans certaines pédagogies axées sur la transmission de connaissances, le progrès de l'élève était affaire de quantité. L'accroissement graduel du nombre de mots connus par l'élève ou le fait de savoir compter jusqu'à 10, 20 ou 50 en sont des exemples classiques.

Photo : Denis Garon

Dans une pédagogie par objectifs (qui a déjà connu ses heures de gloire), il s'agissait de dénombrer les tâches réussies pour marquer à divers moments le nombre d'objectifs maîtrisés.

Dans une approche par compétences, c'est autre chose! S'agit-il de déterminer à plusieurs occasions l'éloignement de l'élève par rapport à un modèle de performance représentant la compétence souhaitée, arrivée à son terme? S'agit-il de situer l'élève à tout moment dans un ensemble balisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, vus comme composantes distinctes d'une compétence? Ou encore, existe-t-il des changements qualitatifs sur lesquels s'appuyer pour en déduire qu'il y a progression ou non? Le fait de ne pas trouver de réponse satisfaisante à ce genre de question nous force à n'offrir aux élèves en progression que des états d'âme, des jugements approximatifs ou des encouragements aveugles!

Le suivi de la progression de chaque élève ne correspond pas à la même réalité que le suivi de la progression pour l'ensemble des élèves d'une même classe. On peut, en effet, ne s'intéresser qu'aux résultats de chaque élève dans une séquence d'apprentissages et ignorer (à tort) tout le contexte dans lequel ces résultats ont été obtenus. Une telle attitude suppose une pédagogie éprouvée, voire infaillible. En revanche, on peut sonder le climat psychosocial d'une classe ou la qualité des interventions sans recueillir pour autant des données particulières relativement aux apprentissages de chaque élève. Il faut alors faire confiance aux ajustements apportés continuellement à l'environnement éducatif et aux ressources dont chaque élève dispose pour que les objectifs visés soient atteints. En pratique, il ne s'agit pas tellement de choisir entre l'une ou l'autre de ces orientations, mais de les articuler en fonction des personnes qui évaluent, entre autres, l'élève, l'enseignant ou l'enseignante et l'équipe-cycle.

Des approches nouvelles, encore très timides, donnent à l'élève un rôle de premier plan dans le suivi de sa propre progression. C'est notamment le cas de certaines conceptions du portfolio ou dossier d'apprentissage qui ont pour but premier d'amener l'élève à prendre conscience de ses apprentissages et de sa progression (Jalbert, 1998; Jensen et Harris, 1999). Il va de soi qu'avec de très jeunes élèves, le suivi du cheminement et les activités à poursuivre doivent être guidés par l'enseignant et l'enseignante. On devrait même ajouter que l'autoévaluation, pour l'appeler par son nom, doit devenir un objectif de formation à poursuivre, voire une compétence à acquérir et à développer. Cependant, dans un curriculum caractérisé par une multitude de compétences, chacune pouvant être un centre d'intérêt à part entière, des abus et des dérapages peuvent toujours survenir.

Les élèves ne sont pas laissés à eux-mêmes et l'enseignant ou l'enseignante doit constamment s'engager dans une relation d'aide à dominance didactique et pédagogique. C'est la fonction formative de l'évaluation des apprentissages qu'il faut bien mettre en évidence ici. On a enfermé pendant longtemps les débouchés de l'évaluation formative dans un paradigme d'intervention appelé enseignement correctif. Selon cette façon de voir, c'est l'enseignant ou l'enseignante qui fait tout, depuis l'observation jusqu'aux mesures correctives! J'ai déjà tenté de démontrer que cette pratique était inadéquate à maints égards. Il existe pourtant d'autres formes de régulation qui prennent appui sur la rétroaction (*feed-back*) dans la mesure où les tâches proposées sont conçues pour guider l'élève dans sa démarche et le placer aux premières loges de la rétroaction. À la rigueur, en misant sur les retombées du travail coopératif, et c'est sans doute le sens que je me permets de donner au constructivisme social tel que le décrivent Doise et Mugny (1981), la rétroaction peut venir de l'interaction sociale des pairs plutôt que du matériel didactique. Les auteurs ne parlent pas de *feed-back* ni de réponses toutes faites aux problèmes posés, mais de réactions qui surgissent à l'occasion de discussions entre élèves et qui peuvent engendrer des mécanismes d'autorégulation (interprétation personnelle). Quelle que soit sa source, la rétroaction, comme moyen de régulation, a sa place dans une approche éclectique d'évaluation.

Les indices recherchés pour mener à bien la régulation de la pédagogie doivent renseigner sur le fonctionnement du groupe d'élèves. Par exemple, une interrogation orale de toute la classe peut révéler un problème généralisé à plusieurs élèves sans pour autant renseigner sur ce qui arrive à chacun d'eux.

La réforme du programme à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire propose des approches pédagogiques nouvelles. La pédagogie par projets et la coopération entre élèves, qui s'inscrivent dans le prolongement du socioconstructivisme, amènent un nouveau cadrage des interventions pédagogiques et une nouvelle définition du rôle des enseignants et des enseignantes. Le besoin d'évaluer les effets de ce nouveau contexte n'est pas diminué pour autant. De nouveaux objets de régulation doivent être précisés.

Le rapport de chaque élève à un projet ou à une mise en situation doit être constamment surveillé pour être adapté si cela s'avérait nécessaire. On doit tenir compte de son désir de s'engager, de sa motivation ou de sa perception de pouvoir réussir. Et que dire de ses connaissances antérieures? Bien sûr, diront certains, ce sont des aspects qui devaient être surveillés de près dans « l'autre pédagogie ». Il y a lieu, cependant, de prévoir que les activités proposées aux élèves ne seront pas uniformes et qu'il faudra maintenir le cap sur la réussite de tous dans cette diversité.

Les données sur la progression des élèves, interprétées comme indices de qualité du contexte d'apprentissage dans lequel ils sont placés, doivent être utiles à l'ajustement de certains aspects, à court ou à long terme. Je retiens pour l'instant le pouvoir mobilisateur des projets et la dynamique du travail en équipe.

Dans le cadre de la réforme amorcée, les mises en situation ou projets doivent être judicieusement choisis pour permettre aux élèves de mobiliser leurs savoirs et leurs savoir-faire et éprouver le développement de leurs compétences. L'idée de plonger les élèves dans des sujets d'actualité (par exemple, fêtes au calendrier, expositions, etc.) est méritoire, mais peut-on s'assurer que les projets mis en route favorisent l'acquisition ou la construction des savoirs et des savoir-faire que les élèves devront utiliser dans un ensemble de situations? L'interrogation relève d'une attitude propice aux ajustements à apporter à la pédagogie par projets.

Photo : Denis Garon

Le nouveau programme mise également sur le travail coopératif et sur les discussions entre élèves pour aider au développement des compétences. Il reste toutefois à s'assurer que telle est bien la réalité. Les équipes d'élèves sont différentes et la qualité des discussions, variable. Il ne s'agit pas d'observer pour contempler! L'évaluation de cet aspect important du climat de la classe et du contexte psychosocial dans lesquels les élèves doivent s'entraider doit déboucher sur des ajustements ou sur des mesures correctives. La méthodologie de l'évaluation est peu éloquente à cet égard et il faudra sans aucun doute miser sur la capacité d'observation directe des enseignants et des enseignantes.

Le rôle de l'enseignant

Dans le cadre de la réforme amorcée au Québec, il faut parler d'équipes d'enseignants, d'enseignantes et de personnes non enseignantes travaillant auprès des élèves à l'intérieur de chaque cycle de deux ans. Des difficultés éprouvées par des élèves peuvent se présenter, difficultés qui sortent du travail routinier fait en classe. Il peut s'agir de circonstances particulières comme un déménagement, la maladie ou encore l'accueil d'élèves étrangers, comme il peut s'agir de difficultés persistantes d'apprentissage dont l'origine est autre que pédagogique. L'examen du problème pourrait relever de l'évaluation diagnostique, telle qu'elle est décrite dans la typologie classique. Il est difficile de décrire cette fonction de l'évaluation avec certitude, étant donné que les mécanismes disponibles pour apporter des correctifs sont tributaires des particularités de chaque système éducatif. Ce qui mérite d'être retenu, à mon avis, c'est le fil conducteur qui doit guider toutes ces opérations et qui consiste essentiellement à suivre et à favoriser la progression de chaque élève.

La participation attendue des parents

De toutes les demandes d'évaluation, la plus explicite et l'une des mieux encadrées est sans contredit l'information à transmettre aux parents au moyen de bulletins scolaires. Comme on le sait, le régime pédagogique, celui de la réforme, fait obligation aux établissements d'enseignement de produire quatre bulletins par année, et ce, pour chacune des deux années de chaque cycle, le dernier bulletin étant associé au bilan de fin de cycle.

Le bulletin scolaire correspond-il à une fonction de l'évaluation qui vient s'ajouter aux trois fonctions déjà connues de la typologie classique? On semble l'affirmer dans plusieurs textes récents, bien qu'il existe des opinions tout à fait contraires, notamment celle de Perrenoud (2000), qui rejettent la création d'une fonction informative au delà des fonctions qui existent déjà.

À cause de sa livraison périodique qui vient entrecouper le déroulement d'un cycle d'apprentissage, on ne saurait rattacher le bulletin à l'évaluation sommative. Il faut toujours avoir à l'esprit que les apprentissages dont fait état le bulletin n'ont absolument rien de définitif et qu'ils sont, au contraire, susceptibles d'amélioration.

Dans la mesure où les améliorations souhaitées correspondent à la notion de correctif, d'ajustement, de mise au point, la tentation d'associer le bulletin scolaire à l'évaluation formative devient irrésistible. Le rapprochement n'est pas simple et ne peut être abordé superficiellement. L'évaluation formative des apprentissages, telle qu'elle a été traitée jusqu'à ce jour, est étroitement liée à des mécanismes de régulation qui se produisent dans une classe, avec un enseignant ou une enseignante et des élèves. Faut-il élargir la portée de l'évaluation formative à tout ce qui répond à la notion d'ajustement? ...même à l'extérieur de la classe? ...même pour les correctifs qui ne sont pas de nature pédagogique? Quelles que soient les réponses à ces questions, la confusion demeure si on tient absolument à associer bulletins et évaluation formative. Les informations ont-elles été obtenues avant ou après la régulation pédagogique? La mention « éprouve des difficultés » vaut-elle après qu'il y a eu des tentatives d'aider l'élève ou avant? C'est l'association entre les bulletins et l'évaluation formative qui oblige à poser des questions de cette nature.

Il faut comprendre que l'information à transmettre aux parents ne relève pas du même esprit que la publication d'une revue d'actualité qui s'adresse à des lecteurs plus ou moins passifs. La fonction de régulation ne doit pas être écartée, bien au contraire, et il faut se demander ce que les parents peuvent apporter en retour lorsqu'ils sont informés périodiquement. Il faut également se demander si la « mécanique » des bulletins répond à cette fin.

Les parents sont les partenaires privilégiés du système éducatif. Leur participation à la réussite éducative, pour parler dans le sens de la réforme, doit être grandement valorisée et favorisée. Dans l'approche du portfolio ou du dossier d'apprentissage, par exemple, les parents constituent un auditoire privilégié, non seulement sur le plan de l'information à recevoir mais sur le plan de la stimulation et de la motivation. Lorsque les parents sont informés au regard de difficultés particulières par des moyens souples et dynamiques (copies de travaux ou d'examens à faire signer, communications téléphoniques), ils peuvent intervenir dans la limite de leurs responsabilités. Il leur revient au premier chef de donner l'image que ce qui se déroule à l'école est important. Il est dans la limite de leurs responsabilités d'exercer un certain contrôle sur les devoirs, les sorties ainsi que sur d'autres activités. À la rigueur, comme cela se produit en maints endroits, les parents peuvent être convoqués à l'école pour échanger sur les difficultés et les besoins de leurs enfants et être guidés dans leurs interventions.

Lorsque le personnel non enseignant est appelé à intervenir en cas de difficultés particulières, les parents doivent prendre part à certaines décisions touchant les mesures correctives à prendre. Tôt ou tard, lorsque viendra le moment de faire des choix de filière ou de programme, il leur faudra être bien informés pour qu'ils assument pleinement leurs responsabilités premières.

Répondre aux nombreuses interrogations que suscitent les bulletins scolaires nous amènerait à dépasser de beaucoup les limites de ce texte. Les bulletins dits descriptifs ne sont pas toujours perçus positivement. La nostalgie des comparaisons entre élèves, même si ces comparaisons sont fragiles parce qu'elles sont faites à l'intérieur de petits groupes d'élèves, y est pour quelque chose. Et puis, il y a les bulletins de la réforme, si on peut se permettre l'expression. Comment rapporter la progression de chaque élève dans sa maîtrise des compétences visées par le nouveau curriculum? Comment y arriver sans verser dans des énumérations interminables d'éléments? ...sans abuser de jugements approximatifs? Il n'y a pas de solution en vue. Les savoir-faire professionnels à acquérir et à développer sur le plan de la méthodologie des bulletins devront être subordonnés au rôle que doivent jouer les parents, notamment, soutenir les élèves et valoriser l'école. Parler uniquement de communication et d'information ne peut que nous entraîner dans des dérapages incontrôlables.

Le bilan de fin de cycle et le passage à un autre cycle

Le programme du primaire est divisé en trois cycles de deux ans. Il s'agit d'une mesure qu'on veut substituer au découpage traditionnel classique en années scolaires. Le but visé est de donner aux élèves plus de temps pour parfaire leurs apprentissages. Le redoublement ne fait plus partie des décisions à prendre dans le cas d'élèves en difficulté. Le passage d'un cycle à l'autre doit être assorti de mesures correctives adaptées aux besoins de chaque élève.

Il est difficile pour l'instant de traiter en profondeur de cet aspect de la réforme. Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire donne beaucoup de latitude aux écoles pour aménager le groupement des élèves et le travail de collaboration des enseignants et des enseignantes à l'intérieur d'un cycle. Il en va de même de l'équipe-école composée d'enseignants et de personnes non enseignantes qui devront venir en aide aux élèves pour qui le passage d'un cycle à l'autre présente des risques. Le passage au secondaire se fera dans le même esprit.

Faut-il une opération distincte d'évaluation des apprentissages qui ne survient qu'à la fin d'un cycle. Plusieurs textes associés à la Réforme évoquent la notion de « bilan de fin de cycle ». On ne peut associer ce bilan à l'évaluation sommative, étant donné les décisions et les actions qui caractériseront le passage d'un cycle à l'autre : mesures sélectives d'appui aux élèves en difficulté, correctifs pédagogiques, formation de groupes restreints, etc. On le voit bien : il y a régulation et les jugements portés à la fin d'un cycle n'ont pas un caractère terminal, loin de là.

Alors, comment faire l'évaluation de fin de cycle ou encore comment fonder les jugements qui seront portés sur les accomplissements de chaque élève à la fin d'un cycle? Dans une approche par compétences, l'évaluation ne peut se fonder sur une somme de points ou sur l'addition arithmétique des résultats obtenus en cours de route. En revanche, la démonstration d'une ou de plusieurs compétences ne peut être limitée à un moment précis comme on le ferait pour un examen terminal. Il faudra donc se fier à la connaissance que les enseignants et les enseignantes peuvent avoir de la progression de chaque élève, de son parcours, de l'aide qu'il a reçue et des bénéfices qu'il en a tirés. Il doit s'agir d'informations de nature qualitative et c'est la somme de points qui est à proscrire, c'est-à-dire l'évaluation « qui compte » arithmétiquement! La façon d'articuler le profil de progression de l'élève et ce à quoi il est rendu au terme

de cette progression demeure aujourd'hui hésitante parce qu'elle ne fait pas encore partie de nos pratiques d'évaluation.

Situer chaque élève dans une progression attendue, au regard de repères à dégager du Programme de formation de l'école québécoise, est une chose. Situer chaque élève dans un groupe, comparativement au rendement d'autres élèves, est une autre chose. Avec l'avènement des bulletins descriptifs on a quelque peu évacué toute interprétation normative des pratiques d'évaluation. Il faut comprendre que ce sont les comparaisons entre élèves à l'intérieur d'une classe qui ont été abandonnées. Plusieurs parents déplorent cette absence de jugement normatif et il serait malheureux de faire marche arrière et de renvoyer le balancier à sa position d'origine. L'interprétation normative peut être réhabilitée jusqu'à un certain point à la condition que le groupe de référence choisi soit mieux qualifié et de plus grande taille que celle d'une classe d'élèves et à la condition que l'on puisse cibler des apprentissages choisis comme dénominateurs communs tout en se rapportant à des compétences de haut niveau. Cela suppose que les fins de cycle comportent des rendez-vous pour ce qui est de la maîtrise de certaines compétences, rendez-vous communs pour les élèves fréquentant plusieurs classes d'une même école ou plusieurs écoles d'une même région.

On voit donc se profiler deux approches complémentaires à relier au bilan de fin de cycle : d'une part, une approche purement qualitative visant à décrire le mieux possible ce que chaque élève sait faire au terme d'un cycle (compétences attendues), et ce, sans égard au rendement d'autres élèves et, d'autre part, une approche normative permettant de situer l'élève dans un groupe dont la taille dépasse celui de son groupe-classe. Les informations ainsi obtenues devraient éclairer ou du moins inspirer les mesures d'appui et de soutien à donner à chaque élève au moment de changer de cycle (approche descriptive) tout en donnant un aperçu de ce qu'il sait faire par comparaison avec d'autres élèves. La comparaison entre élèves, répétée à chaque fin de cycle, devrait aider les personnes-ressources de l'école et les parents à établir des pronostics et à éclairer les décisions à venir dans le cheminement futur de chaque élève.

Photo : Denis Garon

Alors que l'évaluation en cours d'apprentissage relève principalement de chaque enseignant et de chaque enseignante, l'évaluation de fin de cycle est une entreprise d'équipe.

Autre défi à relever : jusqu'ici, l'évaluation semble être destinée exclusivement à enrichir la relation d'aide auprès des élèves, que l'aide vienne des enseignants, du personnel de l'école ou des parents. Ce qui est excellent! C'est l'évaluation au service de l'apprentissage. Ce serait faire montre d'une grande naïveté que d'affirmer que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes et que l'ensemble des élèves vont se ruer volontairement et gratuitement sur la maîtrise des compétences les plus nobles. Il faut leur présenter des enjeux. C'est le *high stake* des écrits américains. À mon humble avis, il reviendra au ministère de l'Éducation de valoriser l'évaluation de fin de cycle, sans pour autant lui donner un caractère définitif.

La Loi sur l'instruction publique, dans la foulée des efforts de décentralisation observée dans plusieurs pays, accorde aux écoles, plus précisément aux conseils d'établissement, des responsabilités importantes. Un rapport récent du Conseil supérieur de l'éducation (1999) en fait l'objet privilégié de l'évaluation institutionnelle. Nous sommes loin de l'évaluation des apprentissages proprement dite, mais beaucoup d'indicateurs recherchés peuvent se rapporter à la mission de l'école, de chaque école, dans la réalisation du projet global de réussite éducative.

On serait tenté ici de s'accrocher à des indicateurs classiques qui se rapportent à des taux de réussite ou encore à des pourcentages d'individus satisfaits. C'est déjà beaucoup, mais ce n'est pas suffisant. Il faut plutôt rechercher des éléments qui ont quelque chose à voir avec la progression de chaque élève, de tous les élèves d'une même école.

La classe et l'école sont les composantes de base de l'environnement dans lequel vit chaque élève. L'école est aussi un milieu de vie, comme on l'a souvent entendu dire, à juste titre. Il s'y déroule des événements qui ont une incidence très importante sur le vécu et la formation des élèves. Expositions de toutes sortes, concerts, rencontres avec divers agents d'éducation, interactions d'élèves de classes différentes, sont de cet ordre. Des signaux de ce qui est socialement valorisé sont constamment envoyés! Et il y a le projet éducatif qui autorise des accents particuliers, que ce soit, par exemple, pour mousser la sensibilisation à des enjeux d'actualité, la mise en relief d'un aspect du domaine des arts ou pour inviter au respect d'autrui.

L'école est aussi la réunion de plusieurs professionnels, dont, au premier chef les enseignants et les enseignantes. Le climat de concertation et de coopération devrait être un objet premier d'évaluation. Le degré auquel ces enseignants et ces enseignantes sont stimulés, guidés, voire formés, fait également partie de la panoplie des indices à surveiller. Tout récemment, le ministère de l'Éducation lançait *Le plan de réussite pour une école primaire*. (Gouvernement du Québec, 2000b). On y trouve des éléments d'analyse et un contenu qui contribuent à guider toute entreprise d'évaluation débouchant sur des actions concrètes d'amélioration.

Inscrire le suivi du projet éducatif de l'école dans l'évaluation institutionnelle va demander beaucoup de discernement si on veut éviter dérapages et dérives. Le bien-être des principaux acteurs qui ont leur rôle à jouer et les moyens mis en œuvre doivent être subordonnés à la réussite éducative de chacun des élèves. Ici, encore, comme on a dû souvent le répéter, la méthodologie reste à inventer.

On reconnaîtra avec justesse que l'article qu'on vient de lire n'apporte essentiellement rien de nouveau si on en juge par les efforts qu'ont déployés plusieurs pays pour renouveler leur système éducatif. L'évaluation, telle qu'elle était pratiquée autrefois, celle-là même qui faisait pression, qui forçait la cadence des troupes, qui était l'image d'un certain pouvoir, cette évaluation n'est plus, ou du moins, tend à s'estomper. Les pratiques se sont raffinées et il faut maintenant les justifier sur des bases solides. Le suivi de la progression des élèves en vue d'assurer le plus possible leur réussite éducative a été proposé sans hésitation comme fil directeur, comme principe intégrateur. Il faut que tous y trouvent leur compte! À commencer par les élèves eux-mêmes qui doivent prendre graduellement conscience de leurs apprentissages. Les enseignants doivent surveiller de très près la progression de chaque élève en même temps que le cours de leurs actions. Les parents ont aussi des gestes à faire dans les limites de leurs responsabilités. Les directions d'école ont un rôle important à jouer dans la mise en place d'un univers des plus propices à la réussite éducative au sein de leur école. Enfin, il revient au ministère de l'Éducation de valoriser tous les efforts déployés en cours de route et à la fin du parcours scolaire en proposant des défis et en créant des enjeux avec des procédés d'évaluation qui relèveraient de sa compétence. On s'est déjà intéressé aux multiples aspects de l'évaluation. Le moment est maintenant venu de les intégrer.

M. Gérard Scallon est professeur au Département des fondements et pratiques en éducation, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, L. « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application », in ALLAL, L., J. CARDINET et Ph. PERRENOUD (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, 1979, p. 130-145.

ALLAL, L. « Régulations métacognitives : Quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? » in ALLAL, L., D. BAIN et Ph. PERRENOUD, *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1993, chapitre 3, p. 81-98.

BLOOM, B.S., T. HASTINGS et G.F. MADAUS. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill Book Co., 1971.

CARDINET, J. *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, IRDP/R 83.13, 1983.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*. Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation, 1999.

DOISE, W. et G. MUGNY. *Le développement social de l'intelligence*. Paris, InterÉditions, 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, gouvernement du Québec, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le plan de réussite pour une école primaire*, Texte pris sur le site WEB du gouvernement du Québec, 2000.

JALBERT, P. « Le portfolio. De la théorie à la pratique », *Québec français*, n° 111, 1998, p. 37-40.

JENSEN, K.K. et V. HARRIS. « The Public Speaking Portfolio », *Communication Education*, , vol. 48, n° 3, 1999, p. 211-227.

PERRENOUD, Ph. « Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles », *Éducateur*, n° 2, février 2001, p. 19-25.

PROVENCHER, G. « Les fonctions informatives et les principaux facteurs des *feed-back* correctifs dans l'apprentissage scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XI, n° 1, 1985, p. 67-81.

SCALLON, G. *L'évaluation formative*, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, 1999.

SCRIVEN, M. « The Methodology of Evaluation. *A.E.R.A. Monograph Series on Curriculum_Evaluation* », Chicago, Rand McNally, n° 1, 1967, p. 39-83.

TOURNEUR, Y. « La certification des compétences », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 7, n° 4, 1985, p. 5-20.

WIGGINS, G. *Assessing Student Performance*. San Francisco, Jossey-Bass Inc., 1993.

WIGGINS, G. « Toward Better Report Cards », *Educational Leadership*, vol. 52, n° 2, octobre 1994, p. 28-37.

C'est le constat principal d'une table ronde sur le thème de l'évaluation des apprentissages qui a réuni, le 22 mars 2001, quelques enseignants du primaire.

Huit enseignants du primaire confirment donc par leurs propos que l'évaluation des élèves, sous l'angle du développement des compétences disciplinaires et transversales, se révèle en pratique un exercice professionnel ardu mais praticable. Évaluer collectivement, en revanche, « c'est une autre paire de manches ». Mais on ne désespère pas d'y arriver peu à peu avec les progrès de la collégialité au sein de l'équipe enseignante.

Cette table ronde fut l'occasion de démontrer que la réforme curriculaire, amorcée au primaire, se porte somme toute assez bien malgré les échos apocalyptiques répercutés parfois par les médias. En dépit de questions encore sans réponse et de problèmes toujours en quête de solutions, la mutation scolaire se présenterait sous de bons auspices. Il est en tout cas rassurant d'observer que les écoles évoluent chacune à leur rythme, que beaucoup d'enseignants s'y investissent judicieusement. Quelques établissements d'avant-garde, depuis longtemps férus d'innovation pédagogique, ont une bonne longueur d'avance dans l'implantation de la réforme proposée et témoignent *grosso modo* de la faisabilité de cette dernière.

Chez ces huit enseignants réunis, l'appropriation des orientations paraît avancée. Ils en sont au stade de la traduction concrète de ces orientations en classe, souvent avec succès, parfois avec de sérieuses questions, toujours avec confiance. En dépit des difficultés éprouvées, leur témoignage s'inscrit dans un élan positif : cette réforme, qui commande un changement de paradigme, recentre tout le dispositif d'évaluation sur l'élève. À certaines conditions, il sera possible de la mettre en œuvre avec succès.

UN PROCESSUS CENTRÉ DE SOUTIEN À L'ÉLÈVE

Les enseignants notent un renversement de perspectives sur le plan de leur pratique évaluative, désormais intégrée à la démarche d'apprentissage de l'élève et consistant essentiellement en un rôle d'appui, de stimulant. Subsidiairement, l'évaluation servira à informer les parents et à répondre aux besoins du système d'éducation.

- « Le nouveau bulletin s'adresse d'abord à l'enfant. Il doit saisir la nature et la portée de ce moyen qui transmet à la famille et à la société l'image de ce qu'il est – ou de ce que d'autres en perçoivent – par rapport à l'état de son développement personnel. » (François Landry)
- « L'enfant occupe maintenant sa vraie place qui est centrale dans son apprentissage. Mes jeunes élèves se révèlent actifs et heureux dans ce nouveau système. Ils ont toujours hâte de participer à un projet annoncé. Il est vrai qu'en première année, ils n'ont pas encore connu l'amertume de l'échec. » (Marie Laverdière)
- « Bien que notre école s'en tienne encore à l'ancien système d'évaluation, en pratique nous mettons l'accent sur le soutien à l'élève plutôt que sur la mesure formelle. » (Danielle Décary)

PARTICIPATION

Les enseignants sont unanimes à souligner que la nouvelle approche pédagogique permet aux élèves d'entrer en action avec bonheur. Ils apprennent très tôt à s'autoévaluer et en tirent une puissante motivation pour la suite de leurs apprentissages.

- « La nouvelle forme d'évaluation se répercute surtout sur mes élèves qu'elle met résolument en mouvement. Elle est plus directement en relation avec leur démarche active d'apprentissage. » (Céline Pagé)
- « Nous avons avant tout à assumer le transfert de l'enseignement à l'apprentissage qui valorise le rôle central et actif de l'enfant dans son parcours scolaire. » (François Landry)

AUTOÉVALUATION

L'une des premières manifestations de ce rôle actif se traduit chez l'élève par une capacité progressive de se percevoir lui-même et de s'autoévaluer. Dès son entrée à l'école, il peut commencer l'apprentissage de cette connaissance de lui-même grâce au reflet, aux points de repère, que ses compagnons et compagnes de classe lui proposent et grâce au retour réflexe sur ses attitudes, sur son comportement ou sur ses productions.

Il en arrive assez rapidement à pouvoir associer une forme d'appréciation aux divers aspects de son développement, à pouvoir l'illustrer par un symbole (couleur, lettre, chiffre), à prendre conscience de ses points forts et de ses points faibles, à pouvoir mesurer ainsi les étapes qui lui restent à parcourir pour relever avec succès les défis qui lui sont lancés.

- « L'autoévaluation de l'élève devient ainsi une composante essentielle du jugement de l'enseignant. Les enfants se comparent spontanément avec les autres, car ils ont besoin de points de référence pour se situer eux-mêmes sur l'échelle du développement. Méthodes de travail, stratégies et attitudes sociales doivent être prises en compte dans ce processus. » (Marie-Ève Robitaille)
- « Oui, il est important que l'élève en arrive à se mieux connaître lui-même, à se percevoir avec ses forces et ses faiblesses. Mais je me méfie de la tendance à se comparer aux autres à la manière des palmarès. Il doit plutôt prendre conscience de son cheminement personnel, trouver en lui-même son rythme d'évolution, tant sur le plan des attitudes et du comportement que sur celui des apprentissages scolaires. À cet égard, l'enseignant doit faire usage d'un langage franchement positif et éviter ces commentaires négatifs – souvent involontaires – qui peuvent paralyser l'élève pour longtemps. » (Chantal Carufel)
- « Selon mon expérience de dix-sept ans, plus l'enfant s'engage dans ses apprentissages, plus il devient indispensable qu'il soit en mesure de s'autoévaluer avec une certaine objectivité. Mais je ne suis guère préoccupé par les comparaisons qu'il établit. Ce phénomène est inévitable, participe des valeurs dominantes de notre société et peut s'avérer positif. Dons, talents, habiletés, qualités sont répartis de façon variée dans un groupe et chacun peut en arriver à s'affirmer dans un créneau qui lui est propre. Il revient à l'enseignant de veiller à l'émergence d'une forme de réussite pour chacun. » (Alain Paquette)
- « Pour ma part, je m'applique à sensibiliser mes élèves de première année à l'autoévaluation et je constate qu'il s'agit pour eux d'un apprentissage possible. » (Annie Saint-Laurent)

Il est donc manifeste, que l'enseignant peut désormais compter sur un précieux assistant dans son travail d'évaluation : l'élève lui-même, et que, systématiquement et patiemment entretenu, ce réflexe d'autoévaluation représente un atout majeur parmi les stratégies d'apprentissage des élèves.

MOTIVATION

D'aucuns s'inquiètent du fait que l'absence d'une note chiffrée et d'un classement par rang puisse amoindrir la motivation de l'élève pour le travail scolaire, en le privant de l'aiguillon de la compétition. Ce souci pointe surtout du côté des parents qui baignent dans le climat de concurrence engendré par la société ambiante. Mais, bien au contraire, les enseignants relèvent que la nouvelle approche suscite plutôt un regain de motivation chez tous les élèves, y compris les plus réfractaires à l'école, car elle dissipe le caractère menaçant des épreuves, des tests, des examens. Elle met plutôt en relief les réussites des élèves. Dans un contexte qui suscite leur intérêt, elle leur propose des défis stimulants qui pourront être relevés par étapes, tout en étant soutenus et exigeants.

- « Le bulletin descriptif permet à l'élève de mieux se situer par rapport à ses apprentissages, dans une dynamique progressive. Auparavant, bon nombre se trouvaient souvent découragés par les notes exprimées en pourcentage qui ne valorisaient qu'une minorité d'élèves. Il est aussi de nature à convenir aux parents, dans la mesure où l'on prend le temps de bien leur expliquer notre façon de procéder et qu'on ne fait pas l'économie de commentaires écrits explicites. Ce dernier aspect est insuffisamment développé dans notre pratique actuelle. » (Marie-Ève Robitaille)
- « Oui, les enfants saisissent mieux le symbole des lettres ou des couleurs que celui des chiffres qui tranchent sans nuances. Ils discutent volontiers entre eux de leurs résultats et se valorisent de cette manière. Mais je reconnais que les parents éprouvent une plus grande sécurité avec le système de notes. » (Annie Saint-Laurent)
- « La nouvelle façon de faire est nettement moins énervante et stressante pour l'élève. Elle met en valeur ses progrès dans une dynamique de réussite plutôt que dans un dispositif de sanction et de comparaison. Pour mon groupe d'élèves en difficulté de comportement, le déblocage sur le plan affectif est un préalable nécessaire à leurs apprentissages scolaires. Par la suite, ils sont motivés dans la mesure où ils peuvent entrevoir une évolution possible. » (Chantal Carufel)
- « L'enfant renforce sa motivation s'il constate une progression dans son cheminement. Il est prêt à relever les défis qui s'inscrivent sur une trajectoire d'amélioration perceptible pour lui. Il sait que des exigences précises l'attendent à certains tournants s'il veut franchir des seuils : par exemple, l'accession à un autre cycle, le passage au secondaire, l'inscription au

Photos : Denis Garon

bain linguistique en sixième année, l'admission dans un programme enrichi ou dans un groupe à "vocation particulière" ». (François Landry)

- « Pour favoriser au maximum la motivation de l'élève, je crois qu'il nous faut renoncer à ces étiquettes qui les départagent en forts, en moyens et en faibles. Elles conditionnent beaucoup le regard que nous portons sur eux et dont on dit qu'il est porteur de réussite ou d'échec. Chacun de nos enfants a une personnalité faite de points forts et de points faibles. À nous d'inciter tous nos élèves à aller de l'avant en développant le potentiel propre à chacun. Une fois que les jeunes sont au clair par rapport à eux-mêmes et placés sur un axe d'amélioration continue, la motivation jaillit spontanément de l'intérieur de leur être en croissance. J'ai acquis avec le temps la conviction profonde que tous les élèves sont aptes à réussir, du moins à atteindre une forme de réussite. Dans leurs apprentissages, motivation et responsabilisation vont de pair. » (Alain Paquette)

Une approche évaluative, avant tout destinée à répondre aux besoins de l'élève, suscitant sa collaboration dans la démarche de mesure et conçue pour soutenir la progression de ses apprentissages, ne néglige pas pour autant l'indispensable diffusion d'une information régulière et intelligible aux parents qui entendent suivre l'évolution scolaire de leur enfant. Les enseignants conviennent que les parents ont droit à une explication claire. Les symboles adoptés doivent être accompagnés de commentaires qui, sur le bulletin, leur donneront une signification plus précise. Des expériences récemment effectuées prouvent que beaucoup de parents en arrivent à adhérer aux nouvelles techniques d'évaluation, même si bon nombre d'entre eux demeurent attachés aux notes qui leur sont familières depuis toujours. La rigueur de la nouvelle démarche est de nature à les rassurer, de même que les progrès évidents de l'enfant qui sont vérifiables dans ses travaux, dans ses attitudes, dans ses comportements. Quelques enseignants ont même confié avec succès aux enfants le soin de présenter le nouveau bulletin à l'occasion de la rencontre des parents. Ils ont fourni les explications nécessaires et exposé les travaux rassemblés dans un portfolio.

Les enseignants sont conscients que ce bulletin véhicule dans la famille l'image que l'école se fait de l'enfant. Il est ainsi porteur d'une forte charge affective qui peut soit faciliter son développement, soit l'entraver, en fonction du message qu'il transmet. D'où ce sentiment très vif de lourde responsabilité que les enseignants ressentent dans l'exécution de cet acte professionnel.

Écueils du système d'éducation

Une évaluation, intégrée à la démarche d'apprentissage de l'élève et servant d'instrument de communication aux parents, doit aussi répondre aux besoins du système d'éducation, en particulier le bilan d'une fin de cycle d'apprentissage qui informe sur la préparation de l'élève à passer à une autre étape.

Pour le moment, les enseignants ne décèlent pas de problèmes particuliers à cet égard, si ce n'est que l'opération exigera beaucoup de travail de mise au point. Il faut dire qu'il était relativement plus simple de fournir une note qui tranchait la question clairement, quoique cette dernière précision soit fort contestable en réalité. Pour exprimer un jugement fondé et formuler des commentaires éclairants, l'enseignant ou l'enseignante devra donc faire la synthèse de ses propres observations, de celles de ses collègues, de celles de l'enfant et de ses parents.

Il faudra éviter de passer d'une complexité à une autre : de celle des objectifs et sous-objectifs de l'ancien programme à celle des compétences disciplinaires et transversales, fractionnées en composantes et en manifestations. À l'usage on veillera à faire preuve de jugement dans l'exploitation des échelles descriptives. D'ailleurs, si l'on prend en considération les propos tenus par les enseignants, il y a fort à parier que l'équilibre et le bon sens auront le dernier mot.

La concrétisation d'un nouveau paradigme

On ne peut inférer de cette attitude positive que les enseignants nagent dans une sorte d'euphorie du changement. Ils ont conscience du fait qu'ils assument un nouveau rôle professionnel exigeant. Cette politique d'évaluation des apprentissages postule en effet la maîtrise d'habiletés supérieures d'observation, d'analyse et de synthèse, la mise au point et l'usage d'outils appropriés, l'exercice délicat et subtil d'un jugement sûr, le développement du travail en équipe tant à l'intérieur d'un même cycle qu'à l'intérieur de l'école et l'audace des essais et des expérimentations.

L'appréciation du niveau des compétences chez l'élève exige de la part de l'enseignant une habileté plus grande et plus systématique à observer, puisque cette fonction devient prépondérante.

- « À titre d'enseignants, nous sommes depuis toujours des experts en observation. Notre défi consiste maintenant à les consigner de façon plus circonstanciée et plus formelle, à les comptabiliser en quelque sorte, à les traduire dans des symboles signifiants, à en communiquer les résultats d'une manière simple et claire. » (François Landry)
- « Jeune enseignante, je ne suis pas certaine d'avoir été suffisamment formée à l'exercice systématique de ce type d'observation. C'est pourquoi j'ai recours à diverses techniques afin de m'assurer que j'en garde des traces au fil des jours. Je profite à plein des périodes d'atelier qui offrent à l'enseignant un angle d'observation plus dégagé, plus libre. » (Marie-Ève Robitaille)
- « Je ne pense pas que le défi de l'observation soit finalement si important. Nous connaissons fort bien chacun de nos élèves. Nous avons le privilège de les voir évoluer sous nos yeux en permanence durant une année ou deux. Nous enregistrons, consciemment ou inconsciemment, une foule d'indices qui montrent l'état de leur développement ou de leur stagnation. Au moment de faire la synthèse de cette observation, un simple examen de leurs travaux nous met en contact avec cette connaissance intuitive profonde que nous avons de chacun d'eux. » (Alain Paquette)

C'est sur le plan du jugement professionnel de l'enseignant que la pression semble la plus forte. Corriger des travaux et calculer une note, voilà une pratique objective qui paraît facile. Mais juger du développement d'un être humain en croissance est une opération plus complexe et plus délicate.

- « Le jugement de l'enseignant devient un facteur déterminant dans le nouveau mode d'évaluation. Nous disposons d'instruments sophistiqués pour structurer et organiser l'exercice de ce jugement, le rendre plus juste, plus rigoureux, plus créateur dans son inévitable subjectivité. Je crois que nous pouvons entretenir une confiance dans la validité, la sûreté et l'équilibre de notre jugement. » (François Landry)

Il est une manière de contrebalancer les risques d'erreur attribuables à cette subjectivité, c'est le recours à une évaluation collective qui peut mieux garantir un traitement juste pour l'élève. À l'intérieur d'un cycle, enseignants et spécialistes sont de plus en plus amenés à travailler de concert. C'est tout le personnel de l'école qui est appelé à contribuer à l'évaluation de l'élève, en considérant tous les aspects de sa personnalité et dans une dynamique de maturation continue et soutenue. Ce mouvement est à peine amorcé et il faudra encore beaucoup de temps pour que cette approche collégiale atteigne la vitesse de croisière sur le chapitre de l'évaluation.

- « Nous devons nous concentrer, pour le moment du moins, sur le groupe d'élèves dont nous avons la responsabilité immédiate et directe. Il serait irréaliste d'aller beaucoup au-delà, compte tenu de la complexité et de la lourdeur de cette opération à l'étape de la mise au point. » (Marie Laverdière)
- « Dans notre école, faute de temps, faute de données, il n'est pas question actuellement d'évaluation collective. » (Chantal Carufel)
- « À l'école Saint-Marc, qui a un statut d'établissement témoin, il faut admettre que c'est l'aspect le moins réussi de notre expérience jusqu'à présent. Au premier cycle, nous avons décloisonné certains apprentissages – en lecture par exemple – où nous regroupons les élèves selon leur degré d'avancement. L'une des enseignantes prend en charge un groupe d'élèves qui ont les mêmes besoins d'intervention. Il s'agit d'une entente spontanée entre collègues. » (Céline Pagé)
- « Les enseignants de l'école Le Sentier pratiquent depuis longtemps le travail d'équipe. Une rencontre hebdomadaire par cycle et une rencontre générale bimensuelle nous permettent d'assumer une responsabilité collégiale par rapport à l'ensemble du cheminement de chacun des élèves. Cela fait maintenant partie de notre culture d'y consacrer le temps nécessaire. » (Alain Paquette)
- « Dans l'école publique en général, il est vrai qu'on ne trouve guère le temps requis pour cette concertation. » (Marie Laverdière)

On s'entend aussi sur l'importance de créer de nouveaux instruments et de nouvelles techniques de travail. Le portfolio remporte la faveur générale. Selon Alain, il est utile pour faire connaître les résultats d'un projet réalisé par l'élève. Marie confirme qu'on met beaucoup d'espoir dans cette formule qu'on nomme aussi « dossier d'apprentissage ». Les élèves le réalisent, constituent leur propre dossier en suivant les conseils de l'enseignant.

L'usage de nouveaux symboles, en remplacement des chiffres, commence à se généraliser avec un assez bon succès malgré la réticence de certains parents. Les couleurs, les lettres et les mots semblent traduire avec plus de pertinence et de signifiance l'état réel du développement des diverses compétences de l'élève. De plus, celui-ci s'y retrouve plus aisément qu'avec les chiffres.

Pour sa part, Alain insiste sur l'importance des MOTS : « Nous devons faire confiance à cette connaissance profonde que nous acquérons peu à peu de chacun de nos élèves et chercher à l'exprimer par la rédaction de commentaires. »

François souligne l'utilité des échelles descriptives proposées par le Ministère. Sans trop de contraintes et de complexité, elles guident l'observation de l'enseignant et l'aident à la préciser.

Par ailleurs, les rencontres individuelles avec les élèves se répandent de plus en plus. « Au Sentier, nous avons une longue tradition d'échanges et de discussions avec chacun des élèves. Une entrevue d'une demi-heure est planifiée avec chacun, trois fois par année. » (Alain Paquette)

Selon les huit participants à la table ronde, l'adoption de la nouvelle approche en ce qui concerne l'évaluation des compétences est encore loin d'être chose faite. Son intégration progressive à la pratique enseignante exigera certaines conditions.

On se réjouit du fait que le Ministère travaille à une reformulation du Programme de formation de l'école québécoise afin de le rendre plus clair. On souhaite en outre une plus grande accessibilité aux nouveaux instruments qui serviront à l'évaluation. Pour leur part, les enseignants devront faire preuve de transparence dans l'élaboration de leurs propres outils et dans la rédaction des commentaires destinés aux parents. Évidemment, il y a une limite à vouloir simplifier des réalités par nature nuancées et complexes parce qu'elles sont liées à l'évolution d'un être humain. Sur le plan de la docimologie, il faut faire un effort minimal pour apprivoiser quelques concepts de base et les désigner par leur nom. Mais il reste qu'une volonté attentive de simplification et le recours au sens commun s'imposent comme gages de succès.

Les enseignants estiment que la réforme est réalisable justement parce qu'elle fait appel en dernier ressort au jugement prudentiel et à la contribution active du milieu, parce qu'elle suppose une démarche d'implantation progressive qui s'harmonise au rythme de développement propre à chacun des milieux. « Gardons-nous en tout cas de compliquer inutilement la démarche par un souci exagéré de perfectionnisme », prévient Alain. Au bout de la chaîne, il appartient à l'enseignant de donner à cette évaluation une forme raisonnable, compréhensible et rigoureuse.

Dans un même ordre d'idées, il sera indispensable de veiller à maintenir une cohérence d'un cycle à l'autre. « Nous entrevoyons déjà les problèmes de continuité entre les cycles à l'intérieur d'une école », signale Marie-Ève. Et le problème s'amplifiera avec le passage au secondaire.

- « À moins qu'une évolution ne s'enclenche rapidement, on peut déjà prévoir que l'arrivée des cohortes d'élèves du primaire va provoquer un choc au secondaire. » (Marie Laverdière)
- « En effet, des enfants habitués à travailler en atelier et à réaliser des projets vont sûrement exercer de fortes pressions sur la pratique pédagogique au secondaire. » (Céline Pagé)

Heureusement, à plusieurs endroits, des relations commencent à s'établir entre les deux ordres d'enseignement. « Chez nous, deux enseignantes de sixième année ont été invitées à faire part de leur expérience dans l'application de la réforme à des profs du secondaire de l'établissement voisin », rapporte Marie Laverdière.

Tout en se félicitant de la marge de manœuvre dont jouissent maintenant les écoles afin de tenir compte de leur propre culture, les enseignants penchent plutôt vers l'adoption d'un bulletin formel commun à tous les établissements. « L'harmonisation de nos outils s'impose. Les écoles n'auraient pas avantage à se disperser dans des voies différentes », soutient Marie Laverdière. Cette position se rapproche de celle déjà exprimée par des syndicats et des organismes scolaires, relativement au bulletin unique.

Les enseignants sont conscients des besoins d'uniformité du système d'éducation qui doit assurer une cohésion générale dans tout le Québec. Selon eux, le Ministère et les commissions scolaires ont avantage à se concerter pour définir leurs exigences en la matière. Les syndicats d'enseignants voient dans le bulletin uniformisé une réponse à ces besoins, en particulier en ce qui concerne le bilan de fin de cycle. Les enseignants se déclarent par ailleurs ouverts au maintien de ces batteries d'épreuves et de tests qui auraient

toujours leur place à des périodes déterminées du parcours scolaire et qui permettraient un classement relativement objectif et comparable des élèves.

La fréquence des bulletins, prescrite par le régime pédagogique, est fortement remise en question par les enseignants. Combien de fois faudra-t-il évaluer formellement le développement d'une compétence à l'intérieur d'un cycle d'apprentissage?

- « Huit bulletins au cours d'un cycle, c'est trop. On pourrait avantageusement réduire le nombre à cinq : deux par année, avec un bilan de fin de cycle. On peut imaginer d'autres formes pertinentes de communication avec les parents entre deux bulletins. » (François Landry)
- « Oui, quatre évaluations formelles par année, c'est nettement abusif. Il est vrai que les parents les réclament, mais il est facile de les satisfaire par d'autres façons moins contraignantes et tout aussi efficaces de les informer. » (Céline Pagé)
- « En effet, on doit accorder aux enfants un temps suffisamment long pour progresser entre deux évaluations formelles, ce qui ne nous empêche pas entre-temps de fournir aux parents une information partielle au sujet de la progression de leur enfant. » (Marie-Ève Robitaille)
- « Au Sentier, nous préparons trois bulletins par année, celui de juin étant un bilan global qui inclut des pistes pour l'année suivante. J'écris souvent dans l'agenda de l'élève qui est un outil de communication courante avec les parents. Le fait que chez nous les parents viennent souvent à l'école facilite cette information constante. » (Alain Paquette)

Il va de soi que les enseignants éprouvent le besoin de se perfectionner en ce qui a trait à divers aspects de la pratique évaluative liée aux compétences de l'élève. Le soutien d'une direction éclairée et celui d'un conseiller pédagogique s'avèrent à leurs yeux des éléments incontournables de ce complément de formation.

- « Nous aurons à travailler fermement pour assurer la cohérence entre notre pratique pédagogique et le mode d'évaluation proposé par la nouvelle politique. Dans notre école, quelques demi-journées de formation figurent déjà à notre programme annuel, avec le plein appui de la direction et d'un conseiller pédagogique. » (Marie Laverdière)
- « Nous avons à maîtriser l'approche d'une compétence dans sa globalité, tout en tenant compte de ses composantes et de ses manifestations. L'acquisition de cette habileté complexe exige un supplément de formation. » (Marie-Ève Robitaille)
- « Les récentes publications du Ministère nous permettent de progresser dans la compréhension pratique des attitudes, du processus et du produit. Nous aurons aussi besoin de nous initier aux techniques de prise de notes et de compilation des observations. » (François Landry)
- « Je souhaite pour ma part que les activités de formation tiennent compte de nos acquis antérieurs. Est-ce qu'il faudrait vraiment rejeter tout ce que nous avons fait jusqu'à maintenant en évaluation? » (Chantal Carufel)

La table ronde se termine par une interrogation formulée par Céline Pagé : « Pourquoi avons-nous l'impression d'avoir reçu un projet de réforme incomplet, c'est-à-dire avec un volet tardif et peu explicite sur le chapitre de l'évaluation? » Un échange s'ensuit où l'on met en évidence le fait que la réforme n'arrive pas « toute faite » dans le milieu scolaire. Elle requiert en effet une participation inaccoutumée de la part de l'équipe enseignante. Autrefois, les enseignants attendaient d'« en haut » un ensemble complet d'informations, accompagné d'un mode d'emploi détaillé qu'il s'agissait de s'approprier et de mettre en œuvre selon un scénario tracé d'avance. Voilà que la nouvelle démarche propose plutôt une orientation, un cadre d'application avec des balises, des repères et quelques exemples. Il revient donc aux enseignants en place d'assumer la mise au point définitive, la contextualisation et la concrétisation en salle de classe. Quant au choix du bulletin scolaire, il appartient à la direction de l'école. On trace le chemin en marchant, en utilisant la boussole, mais surtout en faisant appel à notre jugement professionnel, en déployant notre imagination créatrice et en faisant preuve d'initiative personnelle et collective.

Les propos de la fin mettent en évidence plusieurs zones d'ombre où des questions fondamentales demeurent encore sans réponse : Quelles sont les intentions réelles du Ministère relativement au redoublement, au sort des élèves en difficulté d'apprentissage? Qu'adviendra-t-il de la sanction des études, de l'ajout éventuel d'épreuves uniques préparées par le Ministère? Est-ce que l'on doit évacuer toute référence à la question des « connaissances » pour se limiter aux seules « compétences »?

On clôt la table ronde sur cette note interrogative qui suggère l'ampleur du chemin à parcourir.

M. Paul Francoeur est consultant en éducation et membre du comité de rédaction.

L'implantation de la réforme au secondaire, vers l'automne 2003, pour certains c'est après-demain et pour d'autres, déjà demain! *Vie pédagogique* a estimé qu'une façon de la voir venir et de faire un pas en avant, tout doucement, pourrait être de mettre en commun nos réflexions sur un thème d'une importance névralgique : l'évaluation des apprentissages des élèves.

En donnant la parole à six enseignants du secondaire, nous avons voulu savoir si l'évaluation est un sujet dont on parle à l'école, à qui et à quoi elle sert essentiellement, quels sont les changements et les défis que les enseignantes et les enseignants anticipent dans le cadre de cette réforme et connaître la nature du lien qu'ils établissent entre l'évaluation et la motivation des jeunes.

Les pédagogues que nous avons réunis travaillent dans des écoles dont le projet éducatif reflète la diversité des populations scolaires et des milieux qui les accueillent : multiethnicité, milieu défavorisé, milieu urbain, milieu rural, école à effectif réduit, projet de sanction continue des études en adaptation scolaire, etc.

Malgré les différences qui caractérisent leur lieu d'intervention et conditionnent leur action, les participantes et participants se sont réjouis des points de convergence qui ressortaient de leurs propos ainsi que de la stimulation que leur a procurée ce temps consacré au partage de leurs opinions. Les pages qui suivent se feront peut-être l'écho de vos propres questionnements ou inquiétudes. Nos invités souhaitent que ce reflet soit une incitation à vivre localement de tels échanges entre collègues.

De l'avis de tous, il y a un manque inquiétant d'information sur la question de la réforme au secondaire et sur celle de l'évaluation dans ce nouveau contexte. Certes, l'on reçoit une documentation abondante et certains milieux ont déjà organisé des échanges sur ces thèmes. Cependant, plusieurs déplorent que de telles activités ne s'inscrivent pas dans une démarche structurée menant à une compréhension et à une appropriation graduelle des changements annoncés. Quelques-uns apprécieraient une information minimale sur ce que vivent leurs collègues du primaire par exemple; ils aimeraient savoir comment ils et elles vivent le changement.

En effectuant un tel constat, les enseignantes et les enseignants vont au-delà d'une improductive distribution de blâmes : ils veulent rendre compte des transformations successives qui les ont touchés au cours des dernières années et sensibiliser les personnes concernées au fait que l'absence de préparation adéquate contribue à reproduire systématiquement les mêmes problèmes d'implantation :

« Il y a comme un malaise : personne ne se sent plus à jour. Il y a bien quelques bribes qui nous rejoignent, comme la question des compétences… Mais comment se fera la réforme, personne ne semble en avoir une idée précise. Le temps de s'asseoir, d'échanger et de s'instrumenter fait cruellement défaut. »

« Lorsque les conseillers pédagogiques et les chefs de groupe existaient, ces personnes pouvaient planifier, documenter et soutenir nos échanges parce que le temps nécessaire à la préparation et au suivi de ces activités était reconnu à l'intérieur même de leur tâche. De plus, avec la décentralisation massive des tâches administratives, nos directions d'école voient la part impartie à leur leadership pédagogique se rétrécir constamment. »

« Évaluer, on en a parlé et on en parle encore, mais davantage sur la forme que sur le fond de la question. Même si la Loi sur l'instruction publique (LIP) accorde à l'école une plus grande marge de manœuvre pour adapter l'enseignement et l'évaluation, le danger de rester avec nos vieilles habitudes et de continuer d'évaluer comme avant est réel. »

D'entrée de jeu, les interlocuteurs de la table ronde s'entendent pour affirmer

que, théoriquement, l'évaluation devrait concerner prioritairement l'élève et l'enseignant : le premier, pour qu'il ait une image de la progression de ses apprentissages et le second, pour qu'il voie si l'élève a compris ce qu'il lui a enseigné et réajuste son enseignement en conséquence. Certains déplorent cependant le fait que, dans la pratique, l'évaluation au secondaire sert aussi aux administrateurs et aux gestionnaires publics qui, en comparant « l'incomparable » – les écoles entre elles – faussent la réalité et contribuent à accentuer les pressions sur le personnel scolaire et même sur les parents.

Les enseignantes et enseignants interrogés manifestent beaucoup d'intérêt à l'égard de toute démarche ou approche qui responsabilise l'élève en lui fournissant les moyens de se prendre en charge et de s'autoévaluer. Pour certains, les comparaisons entre élèves sont inévitables et ne doivent pas être évacuées une fois les nouvelles politiques d'évaluation implantées : pour peu que l'on respecte des conditions bien précises, ces comparaisons peuvent constituer une véritable source de motivation (on peut penser par exemple à l'évaluation de l'apport du jeune au travail d'équipe, dans le contexte de l'enseignement coopératif).

L'évaluation devrait donc mieux décrire la progression des élèves dans leur développement personnel de même que leur cheminement comme membres d'une communauté scolaire, comme futurs citoyens responsables.

Actuellement, les parents, le système scolaire, les employeurs, bref la société en général veut des notes. Au-delà des mythes et croyances, tous et toutes s'entendent habituellement pour reconnaître que l'élève qui a 85 p. 100 en mathématique est un élève « fort » appelé à poursuivre sa scolarisation. Dans le contexte des transformations annoncées, les résultats de l'élève entraîneront-ils une reconnaissance sociale ou un effet comparable si on les présente en utilisant la terminologie prescrite, comme dans l'exemple suivant : « L'élève anticipe de nouvelles applications mathématiques »?

Me connaître comme apprenant? Pas vraiment… L'évaluation, telle qu'elle se pratiquait, a permis à la plupart des participantes et participants de savoir s'ils étaient forts ou faibles dans telle ou telle matière, et ce, peu importe la génération à laquelle ils appartiennent. D'en retirer une connaissance de soi comme personne humaine? Ce n'est pas évident non plus… Pour un enseignant, la première réaction à cette question est la suivante :

« Dans mon temps, on évacuait l'humain. C'est dans les activités parascolaires que j'ai pris conscience graduellement de mes caractéristiques comme personne humaine et de mon fonctionnement personnel et social. »

Un autre souligne que ses parents assuraient un suivi très serré de ses résultats scolaires :

« Mes matières les plus faibles devenaient, sous l'impulsion de mes parents, un objectif sur lequel centrer mes énergies. Ils accordaient une très grande importance à mon bulletin, car ces informations alimentaient également les échanges relatifs à la poursuite éventuelle de mes études. »

Bien que les participants soient convaincus que la réalité d'aujourd'hui diffère considérablement, ils admettent volontiers que, dans la plupart des milieux, la note est très valorisée, particulièrement dans les milieux pluriethniques. On observe que les élèves en adaptation scolaire et en milieu défavorisé se sont démotivés au fur et à mesure qu'ils cumulaient des échecs dans plusieurs matières. Dès lors, ces élèves deviennent indifférents à leurs notes. Souvent, leur présence à l'école n'est motivée que par le plaisir de se retrouver dans un milieu de vie autre que le domicile et d'y rencontrer leurs amis. Une enseignante mentionne qu'elle doit parfois affirmer que « tout compte » pour obtenir la participation des élèves en classe ou la remise des travaux prescrits. D'autre part, une infime minorité de parents se présentent à l'école pour aller chercher le bulletin de leur enfant. Il arrive d'ailleurs de plus en plus fréquemment que l'école s'abstienne d'organiser de telles rencontres et que les bulletins soient tout simplement acheminés par la poste.

Les enseignants ne voient pas ce qui dans la réforme pourrait émousser leur inquiétude à l'égard de la démotivation des jeunes. *« Lorsque la note leur importe, c'est pour les portes qu'elle ouvre devant eux, celles du cégep plus particulièrement. »* À ce propos, un enseignant rappelle que, dans le contexte du contingentement de l'admission à certains programmes, la sélection s'effectue la plupart du temps à l'aide de la note en mathématique. Les enseignantes et enseignants ne croient pas que cette façon de faire disparaîtra avec l'évaluation des compétences transversales; à leur avis, les « connaissances » continueront d'occuper un champ bien précis dans l'espace des « apprentissages ».

Cette responsabilité, les enseignantes et enseignants interrogés disent ne point la porter seuls : d'une part, l'élève est le premier responsable de ses apprentissages et, d'autre part, ses parents doivent mettre en place des conditions qui le soutiendront dans son cheminement. Cependant, l'échec d'un élève demeure préoccupant et certains affirment douter parfois de leurs méthodes et de leurs outils. Ce qui semble utile pour plusieurs, c'est que le système accorde de plus en plus de **flexibilité** et que les intervenants scolaires font preuve de plus en plus de **créativité** dans les mesures qu'ils mettent en place. Par exemple, l'élève obtiendra une deuxième chance de réussir le cours Math 436 si ce dernier fait également partie de la grille-matières de la cinquième secondaire. Ou encore des outils diagnostiques permettront de savoir quel apprentissage préalable à une notion donnée n'a pas été maîtrisé. Songeons également au dossier de l'élève dont le contenu met à la portée des intervenants des données éclairantes susceptibles de faire épargner du temps et mentionnons enfin les commissions scolaires qui soutiennent des projets éducatifs particuliers tels que la certification continue. Ceux-ci constituent des réponses adaptées à la situation de certains jeunes qui autrement seraient exclus du système. Pour plusieurs enseignants, la démarche d'évaluation formative est en elle-même une autre façon de vivre plus sereinement leur responsabilité d'évaluateur.

« Même si la note que j'attribue est le fruit d'une seule évaluation par étape, l'élève a bénéficié de plusieurs mises en situation avant que je porte mon jugement. L'évaluation vient après le formatif. »

« J'échange systématiquement avec mes collègues sur les résultats de tel ou tel élève. Je suis en mesure de dire à celui qui a 70 p. 100 par exemple "Tu peux faire mieux." ou à tel autre qui a 45 p. 100 "Tu as progressé." ».

Le fait que la LIP enjoigne à l'école de définir son projet éducatif, que l'on procède à l'adoption de politiques internes d'évaluation et que le personnel enseignant préside, à l'intérieur de chaque établissement, au choix du matériel didactique prend ici tout son sens. Ce qui laisse certains enseignants songeurs, ce n'est pas l'absence de logique du système ou le caractère raffiné des mesures mises en place ces dernières années, mais plutôt la rareté des moyens et des ressources permettant d'assumer professionnellement ces nouvelles responsabilités par ailleurs souhaitées.

Tous et toutes conviennent que cette situation est réelle. Plusieurs facteurs peuvent faire varier les résultats ou la qualité de l'évaluation : les exigences inhérentes aux matières ou aux évaluateurs, la spécialisation de celui ou de celle qui a la charge d'enseigner telle ou telle matière, la validation des instruments utilisés, le respect du processus d'apprentissage dans la démarche d'enseignement, le climat de la classe, etc. À cela s'ajoutent les particularités qui caractérisent le profil de chaque correcteur. Oui, en effet, évaluer comporte des pièges. Une enseignante se dit mieux éclairée et plus stimulée par les résultats de l'évaluation formative et les données de type descriptif parce qu'elle peut en tenir compte dans la planification de son enseignement. D'autres s'estiment adéquatement informés par la note à l'examen d'étape (photographie de ce que l'élève maîtrise à un moment bien précis) et la note sommative (album de plusieurs photos offrant une synthèse des connaissances et des compétences de l'élève). Malgré les difficultés et les limites énumérées précédemment, les deux types d'évaluation sont jugés nécessaires. Quelques enseignants déplorent par ailleurs que leur formation n'ait pas comporté le développement de la compétence à bâtir des examens. Un participant affirme que *« la fiabilité des examens préparés localement repose essentiellement sur le travail d'équipe : dans mon école, les enseignantes et enseignants en mathématique se réunissent pour l'élaboration de l'examen, nous faisons consensus sur le contenu, nous nous entendons sur la grille et les barèmes de correction. L'examen est évalué après son administration et réajusté*

Photos : Denis Garon

au besoin. Au bout d'une période de trois ans l'équipe considère que l'outil est valide ».

Avec une belle unanimité, les participants affirment catégoriquement que, si ce n'étaient les contraintes du système, ils n'évalueraient leurs élèves ni au même rythme, ni de la même manière.

Bien que les enseignantes et enseignants estiment avoir de la réforme une connaissance imprécise, les notions d'évaluation de compétences, d'évaluation de fin de cycle, d'évaluation annuelle, voire d'évaluation externe circulent dans leurs milieux respectifs. Quels sont les défis ou les changements qu'ils prévoient dans le cadre de la réforme et quels sont leurs besoins sur ce chapitre? La plupart des participants ont déjà été impliqués dans un processus de changement qui les rejoignait dans leurs gestes professionnels quotidiens (nouveaux programmes, programmes remaniés, etc.). Ce que l'on dit craindre dans le contexte d'une réforme, c'est cette tendance à considérer que tout ce qui a précédé le changement doit être emporté dans le virage et littéralement jeté par-dessus bord, parce que cela est jugé non conforme au nouveau credo, donc inadéquat. Pour éviter de tels excès qui ne feraient qu'appauvrir une boîte à outils fort modeste et laborieusement constituée, les enseignants rencontrés y vont de quelques sages conseils :

- partir de ce que nous savons déjà, comme nous le prônons pour nos élèves; ainsi, nous nous « donnons une chance » comme apprenants;
- bâtir sur notre expérience d'enseignant, sur les compétences que nous avons déjà développées en nous adaptant aux nombreux changements des dernières années;
- se préoccuper davantage des apprentissages que de l'enseignement;
- se parler, coopérer entre collègues; expérimenter et ne pas croire qu'il faut « embarquer tout le monde ensemble » la même année;
- obtenir de nos gestionnaires la souplesse que requiert l'expérimentation à l'intérieur de l'école et le soutien permettant d'oser essayer des choses nouvelles.

D'un commun accord, les enseignants affirment que les grands défis demeurent l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales et l'évaluation de leur niveau de maîtrise dans des situations complexes. Plusieurs mentionnent que, même en quatrième ou en cinquième secondaire, il est souvent très difficile actuellement d'amener les jeunes à réfléchir sur leur façon d'être, à se questionner sur leurs capacités, à décrire leurs difficultés, à transférer leurs apprentissages d'une matière à l'autre, à utiliser leurs compétences dans des situations concrètes de la vie quotidienne à l'école, etc.

Quand il s'agit de se représenter l'avenir, il est aisé de concevoir que certains participants restent sceptiques ou trouvent tout simplement « la marche un peu trop haute »…

Quant à l'hypothèse d'une évaluation externe, les enseignants n'en voient pas la pertinence, sauf pour un cours terminal en formation professionnelle ou encore à l'enseignement collégial. Un enseignant souligne qu'à son avis, l'éducation est devenue un domaine universel où presque tout le monde peut être considéré comme une voix « autorisée » à se prononcer. De là à considérer que l'évaluation doit être retirée des mains des enseignants et confiée à des ressources humaines *extra-muros*, il n'y a qu'un pas… et on ne souhaite voir personne le franchir.

Pour plusieurs de nos participantes et participants, s'interroger sur la réforme et demeurer critique à l'égard du but ultime qu'on s'est fixé correspond à une attitude professionnelle et responsable. Il existe d'ailleurs une question clé qui, comme un leitmotiv, pourrait accompagner notre démarche vers 2005 : le changement proposé nous permet-il de mieux répondre aux besoins des élèves du XXIe siècle?

Au-delà du bien de l'élève – que tous reconnaissent prendre en compte, à quelque palier que ce soit – **l'élément le plus rassembleur**, selon les participants à la table de réflexion, reste la **responsabilisation des écoles**, celle-là même que les lois et règlements qui encadrent l'éducation au Québec ont consacrée et balisée récemment. Aux yeux des enseignants, ce sont les assises les plus cohérentes et les mieux adaptées aux profondes transformations qui nous interpelleront bientôt.

L'ampleur de la tâche requiert le partage des responsabilités et l'établissement de consensus à l'intérieur de l'école : pour les enseignants, cela veut dire le temps de discuter, de planifier et de mettre en commun leurs actions. Pour que les écoles puissent réaliser ce qu'on attend d'elles, il faut leur accorder l'autonomie qu'appelle leur diversité et les crédits budgétaires qui reconnaissent concrètement leur caractère unique et particulier.

C'est avec enthousiasme que le groupe de travail reçoit l'intervention d'un collègue et en fait le mot de la fin :

« Faisons confiance au professionnalisme des enseignants et laissons-les assumer le leadership pédagogique qui leur revient en leur donnant, bien sûr, les moyens qui vont avec les responsabilités et les défis qu'on leur confie. »

Mme Mireille Jobin est consultante en éducation.

Des parents, qui avaient tous au moins un enfant au primaire et un autre au secondaire, sont venus rencontrer les représentants de *Vie pédagogique*. Ils ont parlé avec franchise de leurs préoccupations en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages. Ils venaient de tous les milieux : écoles internationales, alternatives, ordinaires ou orientées vers l'utilisation des nouvelles technologies. Leurs enfants étaient tantôt particulièrement doués, tantôt en difficulté et fréquentaient le secondaire et le primaire, certains dans des écoles fermement engagées dans la mise en place de la réforme, d'autres dans des milieux plus traditionnels. Nous les remercions de leurs généreux témoignages.

Qu'on parle de notes ou de cotes, de bulletin descriptif ou normatif, un des rôles reconnus de l'évaluation, c'est de permettre de déterminer qui peut se diriger vers quelles voies ou programmes. L'évaluation a un rôle de tri social, d'aiguillage, et pas un seul parent n'est insensible à cet aspect parce que chaque parent veut le meilleur pour son enfant. Toutefois, sur un plan plus éducatif, elle devrait être là pour fournir des indications fiables sur les progrès réalisés et les apprentissages à faire ou à consolider. Elle devrait pouvoir fournir au parent un certain nombre de pistes qui lui permettraient d'aider et soutenir son enfant.

C'est ici, dès les premiers instants de notre table ronde, qu'on remet en question la valeur de l'évaluation « traditionnelle », particulièrement en ce qui concerne les jeunes en difficulté. On dit que le bulletin traditionnel demeure énigmatique quant aux difficultés particulières que peut éprouver un jeune dans son parcours scolaire. « L'écart à la moyenne nous indique qu'il y a un problème, certes, mais nous dit bien peu de choses sur sa nature précise. » Quand un enfant accuse du retard par rapport à une séquence d'apprentissages, la note, fût-elle numérique ou alphabétique, fournit bien peu de pistes d'intervention aux parents qui désirent s'impliquer dans la réussite de son enfant.

Sur ce point, il y a rapidement consensus autour de la table : on n'a jamais perçu l'évaluation comme « aidante » en soi, lorsqu'on était soi-même élève. Être évalué, c'était essentiellement être noté et épinglé quelque part sur une courbe de distribution plus ou moins normale. Alors, chacun réagissait à sa façon : pour les uns, la note était une indication de la somme d'efforts à investir pour se maintenir à un seuil acceptable. « En autant que je me maintenais un peu au-dessus du 60 p. 100, dira l'un des panélistes, cela me suffisait. » Pour les autres, peu importe le contexte, la matière à l'étude ou les exigences personnelles de tel ou tel enseignant, l'objectif visé était de se maintenir coûte que coûte au-dessus de la barre des 90 p. 100. « En deçà de ce seuil, nous dira une participante, je devenais angoissée, dépressive. » La note est donc une information, un point de référence qui déclenche des mécanismes d'ajustement, de régulation, mais qui, à cause de son caractère exclusivement quantitatif, donne bien peu de pistes sur la nature des ajustements à apporter. « Travaille plus fort, étudie davantage, écoute le professeur, etc. », voilà le type d'intervention associé à une évaluation strictement normative et quantitative.

Toutefois, nos parents s'interrogent : si ce type d'évaluation devait disparaître, comment assurer une forme de justice, comment opérer une forme de sélection équitable lorsqu'il sera temps d'admettre des élèves au cégep ou de leur ouvrir la porte des programmes contingentés?

Évidemment, tous nos parents sont d'accord pour dire que la vie est beaucoup plus agréable pour tout le monde quand ça va bien au primaire. Cependant, cette réussite doit s'accompagner d'un minimum d'efforts pour être véritablement formatrice. En ce sens, les notes brutes ne rendent pas forcément justice à ceux qui réussissent sans trop d'efforts, car elles ne leur permettent pas de mobiliser toutes leurs ressources. Travailler pour la note ne suffit pas. Corollairement, beaucoup d'élèves en difficulté apprennent à travailler fort, et cela est pour eux un atout lorsqu'ils passent à l'étape suivante, c'est-à-dire le secondaire. Un parent, qui doit sélectionner du personnel dans le domaine de l'informatique, nous relate que plusieurs surdoués, présentant par ailleurs d'irréprochables dossiers scolaires, ne passent pas la rampe des entrevues de sélection. Beaucoup présentent des lacunes en ce qui a trait à leur façon de transiger avec les autres, à leur capacité de travailler en équipe, à communiquer efficacement, autant d'aspects qui ne sont que peu ou pas mesurés dans nos façons traditionnelles de concevoir l'évaluation scolaire.

Nos parents sont convaincus que oui. « Avant, seuls les examens comptaient, maintenant, tout compte, tout va dans le portfolio. Je ne travaille plus uniquement pour avoir une note. » Ces paroles sont celles d'un enfant du primaire qui vit l'implantation de la réforme et nous sont rapportées par sa mère. Un parent, dont l'enfant fréquente une école alternative, nous dit que dans ce milieu scolaire « …il y a 12 ans qu'il n'y a plus de notes et cela n'empêche pas les élèves de travailler ». Rendus au secondaire, ces élèves réussissent comme les autres. On a même remarqué qu'ils affichaient des taux de persévérance plus élevés que la moyenne. Un autre parent nous dit que, depuis que son fils participe au projet PROTIC à l'école des Compagnons de Cartier, il ne voit plus passer de notes… mais il ajoute que son fils n'a jamais autant travaillé.

Les notes, dit-on, font que les élèves se comparent entre eux et cela en dévalorise plus d'un. « Une note faible, ce n'est surtout pas une clé qui permet d'ouvrir une boîte à outils. » On remarque cependant que certains élèves forts et leurs parents peuvent être décontenancés et même démotivés lorsqu'un milieu délaisse une vision quantitative de l'évaluation pour adopter une approche plus qualitative.

Un participant, à la fin de cette discussion, ouvre une fenêtre qui restera ouverte tout au long de notre table ronde. En évoquant que, dans un système d'enseignement traditionnel, les élèves travaillent plus fort « quand ça compte » et y vont d'efforts beaucoup plus mitigés « quand ça ne compte pas »; il met en lumière qu'évaluer et enseigner sont les deux côtés d'une même médaille et qu'il est impossible de changer l'un sans changer l'autre.

Quand on ne dispose d'aucune autre information ou qu'on ne connaît pas autre chose, oui, ce type d'information renseigne les parents. Ils demeurent toutefois convaincus qu'il y a mieux à offrir. De plus, ce type d'information est intéressant quand l'élève est fort, mais extrêmement démotivant quand il est faible.

Dans ce débat sur le bulletin, les parents craindraient moins de perdre la moyenne et les notes traditionnelles que de perdre tout point de repère. Par exemple, dans beaucoup de milieux on a substitué à la note une cote alphabétique et supprimé la moyenne. La cote en soi n'était pas suffisamment « parlante ». Le parent a besoin de se retrouver, il lui faut ses points de repères et, en cela, on ne doit pas s'étonner de le voir en réclamer. Cependant, là où on l'a instaurée, on se rend compte que l'utilisation du portfolio vient combler ce besoin de façon très satisfaisante et que la moyenne devient moins nécessaire.

Au primaire comme au secondaire, nous disent les parents, on devrait davantage évaluer la démarche d'apprentissage et un peu moins se centrer sur les résultats. On est cependant conscient que cette façon de faire est exigeante pour les enseignants, parce que plus complexe : cela représente beaucoup de travail, on le sent. On ne s'avance pas jusqu'à dire que cela demandera plus de temps, mais on est sûr qu'il faudra faire autrement. Peut-être y aura-t-il moins de travail en solitaire (ex : correction d'examens) mais plus de travail en équipe (ex : rencontres par équipe-cycle, rencontres parents-élèves-enseignants, etc.).

On croit davantage à la viabilité de ce mode d'évaluation au primaire qu'au secondaire. On se demande comment on pourra faire au secondaire en maintenant le type d'organisation scolaire actuel. Comment concevoir qu'un enseignant responsable de 200 élèves puisse mener des entrevues avec l'ensemble de ses élèves et leurs parents, dans le cadre, notamment, d'une présentation du portfolio? De toute évidence, il reste énormément de choses à inventer de ce côté...
Finalement, les parents croient qu'on devra se montrer beaucoup plus exigeant en ce qui concerne les apprentissages de base dans les domaines de la langue et des mathématiques.

Photos : Denis Garon

Sur cette question, les avis sont partagés : cela dépend du type de bulletin utilisé par chaque milieu scolaire. Un père nous dit tout de go que le bulletin ne lui est d'aucune utilité pour accompagner son enfant : il se sert des travaux et des tests que son fils lui ramène régulièrement à la maison pour suivre ce qui se passe à l'école et intervenir adéquatement. D'ailleurs, pour tous les parents présents, la clé d'un accompagnement efficace réside dans une information de qualité au jour le jour, que cet accompagnement prenne la forme d'un portfolio, d'un cahier de bord ou qu'il passe par la signature des travaux et tests.
Dans un contexte de communication continue, le bulletin ne devrait jamais contenir de surprises. C'est un peu tard, à la remise des bulletins de novembre, pour apprendre qu'un enfant a des difficultés importantes. Ce n'est pas par le bulletin qu'il faut apprendre ce genre de choses, et pourtant cela semble se produire (trop) souvent. Et puis un bulletin qui permet d'accompagner un enfant devrait contenir davantage d'informations de type qualitatif.
Dans une école, on remet un bulletin descriptif d'une trentaine de pages. Les parents d'élèves en difficulté l'apprécient grandement. Pour ceux qui, parmi les parents, n'ont pas besoin de toutes ces informations, on fait un résumé qui tient sur deux pages et tout le monde y trouve son compte.
Encore une fois, les parents émettent des réserves importantes sur la possibilité de changer des choses au secondaire. Ils se demandent comment on pourrait y produire un bulletin qui informe sur les démarches d'apprentissages des jeunes, alors qu'on évalue au moyen « d'examens tous les deux jours ». « Un bulletin, dit un parent, ça doit aller avec le type d'enseignement donné. » « Actuellement, on demande aux enseignants d'évaluer 200 enfants. La seule façon de le faire, sans y laisser sa peau, c'est de se servir des examens : c'est rapide, économique et ça se traite facilement. »
Un participant nous dit que, à son école, des enseignants avaient envie d'explorer d'autres façons de faire. On voudrait créer des « cellules ». À l'intérieur de celles-ci, on regrouperait les plus petites unités fonctionnelles possible (ex : une centaine d'élèves et cinq enseignants) tout en leur accordant une grande autonomie de fonctionnement. Cela exigerait toutefois une grande polyvalence de la part des enseignants ainsi que des ajustements importants aux conventions collectives.

De façon générale, les parents croient que l'autoévaluation a non seulement sa place, mais que cette place devrait être plus grande encore. Ils constatent qu'elle permet aux enfants de mieux percevoir leurs difficultés, de trouver des façons de les surmonter et qu'elle contribue ainsi au rehaussement de l'estime de soi.
Si on ne se centre que sur la note et que cette dernière est la seule étape du processus d'évaluation, on oublie la démarche, le processus. Savoir s'autoévaluer est un apprentissage important en soi. « Sur le marché du travail, il n'y a pas de note, nous dit un participant, alors, il faut bien apprendre quelque part à s'évaluer soi-même. »
Les parents remarquent que lorsque les enfants s'autoévaluent, les résultats obtenus sont assez fiables, il faut toutefois les pondérer, car les jeunes sont souvent plus sévères dans leurs jugements que ne le seraient les adultes.
Un bémol intéressant vient toutefois nuancer cette relative unanimité sur la question de l'autoévaluation : un parent nous demande ce que vaut cette façon de faire pour l'évaluation des connaissances. Pour ce type d'apprentissage, l'épreuve standardisée ne serait-elle pas encore (et toujours) de mise? Ce type d'instrument n'est pas un mal en soi, dit-il, il faut savoir l'utiliser au bon moment.

De façon générale, les participants définissent l'évaluation comme un processus continu. J'utilise une métaphore pour bien traduire leurs propos : l'évaluation comme processus continu, c'est un peu comme un film de trois heures. Chaque seconde, pour que s'animent les acteurs, 24 images doivent défiler devant nos yeux. Notre film contient donc 259 200 images. Le bulletin, ce n'est qu'une de ces images, qu'on prélève à intervalle fixe. À lui seul, il ne constitue pas une information suffisante pour donner une idée complète de l'ensemble. On a besoin d'un peu plus.
Un bon bulletin doit forcément être complété par autre chose : un portfolio, par exemple. Une participante dira qu'un bulletin, c'est avant tout un temps d'arrêt et que ça doit forcément inclure une rencontre entre l'enseignant et l'enfant : « Un bulletin, c'est aussi tout ce qui se dit et se discute autour. » Le bon bulletin devrait permettre de reconnaître les forces d'un jeune, pas uniquement les faiblesse, comme c'est trop souvent le cas. Ça devrait surtout ne JAMAIS nous surprendre.
Certains déplorent le fait qu'ils ne se sentent pas toujours les bienvenus dans les remises de bulletins à l'école lorsque leur enfant fonctionne bien. Ils ont l'impression de « voler » du temps aux parents des enfants en difficulté!!!
Les parents issus de milieux plus traditionnels en ce qui a trait à l'évaluation nous disent que le bulletin actuellement en usage dans leur milieu (bulletin avec des chiffres) est un outil « correct »,

dans la mesure où il est représentatif des approches pédagogiques utilisées. C'est le cas au secondaire où le bulletin est conforme au type d'organisation en vigueur. Toutefois, dans la mesure où, pédagogiquement, la réforme nous amène vers autre chose, il faudra forcément aussi aller vers autre chose en ce qui concerne l'évaluation et le bulletin.

« Le bulletin, cela fait partie de l'évaluation, ce n'est pas l'évaluation en soi. » Cette affirmation d'un participant résume bien l'opinion générale. L'évaluation en tant que processus doit servir à qualifier la démarche d'apprentissage d'un élève. Ce que le bulletin peut ajouter, c'est un aspect plus quantitatif, plus normatif. Ce sont toutefois là des informations complémentaires qui ne constituent pas la substance même de tout le processus.

Les principales interrogations des participants ont trait à l'implantation de la réforme au secondaire. « Nous sommes inquiets, car nous nous demandons comment tout cela va s'appliquer quand nos enfants vont arriver au secondaire. » « On sait que ça va arriver assez vite, et on sait bien peu de choses. » Pour des parents qui siègent au conseil d'établissement d'une école secondaire, les craintes sont bien réelles : à la lumière de ce qu'ils connaissent de l'implantation de la réforme au primaire, la structure et l'organisation actuelle de l'école secondaire ne sont pas un terrain très propice à l'atterrissage de la réforme. On est bien conscient que pour évaluer différemment il faudra une organisation différente, mais comment y arriver?

Les parents se demandent également comment les choses vont se passer pour les élèves en difficulté. Ils comprennent le principe des bilans de fin de cycle, tant au primaire qu'au secondaire, mais ils se demandent sérieusement ce qu'il adviendra des élèves dont le bilan sera « dans le rouge », comme nous le disait un parent. Y aura-t-il des cheminements « alternatifs », des mesures particulières? On craint les retards cumulatifs, le « pelletage en avant » des élèves en difficulté. Pour un parent, la création d'un premier cycle de trois ans au secondaire pourrait bien faire ressortir avec encore plus d'acuité cette accumulation de déficits d'apprentissage, particulièrement au moment du bilan. On préférerait des cycles plus courts : 1re et 2e secondaire, 3e et 4e secondaire, 5e secondaire.

Finalement, en ce qui a trait au format des bulletins, les participants les voudraient un peu plus uniformes, au moins pour une même commission scolaire. Ils sont bien sûr tiraillés sur cette question, car ils ne voudraient pas enlever aux écoles qui le désireraient, la possibilité de se donner un bulletin sur mesure. Peut-être faudrait-il s'en tenir à un minimum de paramètres communs? Sur ce chapitre, les parents se préoccupent des élèves appelés à changer d'école et du passage du primaire au secondaire.

Les participants à cette table ronde de *Vie pédagogique* ont fait ressortir ce que sont leurs préoccupations d'*éducateurs naturels*[1] en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages :

- Les parents ont besoin d'être informés régulièrement, de façon continue, sur ce qui se passe en classe afin d'être en mesure de soutenir efficacement leurs enfants;
- L'évaluation est un processus continu qui se passe au quotidien, pas seulement pendant trois jours à la fin d'une étape pendant une session d'examens;
- Le bulletin n'est qu'un élément de ce processus, mais il doit être conforme aux approches pédagogiques adoptées;
- L'évaluation doit se préoccuper davantage qu'elle ne le fait actuellement de la démarche et du processus d'apprentissage;
- L'école secondaire devra changer, devenir plus humaine.

Les parents ont à cœur la réussite de leurs enfants. Ce qu'ils demandent à l'école, c'est de les tenir au courant, le plus simplement et le plus régulièrement possible, des progrès et des difficultés de leurs jeunes en leur fournissant des informations pertinentes qui leur permettent d'intervenir efficacement. Ce qu'ils souhaitent, c'est une évaluation qui soutienne le processus d'apprentissage davantage qu'elle ne sanctionne ou punit. Ils voudraient une école qui mette un peu moins l'accent sur le résultat immédiat et un peu plus sur le processus d'apprentissage. Finalement, les parents voudraient une école plus humaine, particulièrement au secondaire.

M. Marc St-Pierre est coordonnateur des services à l'enseignement à la Fédération des établissements d'enseignement privés et est également membre du comité de rédaction.

1. Nous utilisons ce terme pour bien distinguer la différence entre l'enseignant, c'est-à-dire l'*éducateur professionnel*, et le parent, c'est-à-dire l'*éducateur naturel*.

La note! Nous voudrions qu'elle dise tout, qu'elle renferme tout.

Comme le magicien qui fait apparaître un lapin avec sa baguette, nous voudrions qu'une seule note nous livre un portrait fidèle des apprentissages de l'élève. À 60 p. 100 il réussit, à 59 p. 100 il échoue, entre 50 p. 100 et 59 p. 100, il peut bénéficier de mesures d'appui, à moins de 50 p. 100 il reprend son année scolaire.

Ce serait si facile si nous pouvions trancher aussi facilement, ne pas hésiter entre le succès et l'échec. Mais, la solution n'apparaît pas dans la note. Comment une note pourrait-elle faire état des apprentissages après une étape de deux mois ou même de dix mois? La note, tout comme le bulletin scolaire, est un aboutissement. Certes, elle fournit de l'information sur les apprentissages. Elle peut même nous dire où se situe l'élève dans son groupe. D'une certaine façon, elle sécurise par ses références à la normalité. Si elle repose sur un ensemble de petits travaux ou de minicontrôles à l'aide desquels on calcule une moyenne, elle peut même déculpabiliser. Ou c'est la faute de l'élève qui n'a pas étudié ou c'est la faute de l'enseignant qui corrige trop sévèrement. La note dit tout, semble-t-il. Pourquoi alors aller plus loin dans la recherche des causes de réussite ou d'échec? La question est posée. Il nous reste à en expliciter les raisons et à inventorier de meilleures pratiques pour respecter le droit des élèves à une évaluation aussi juste et équitable que possible.

Les renseignements que fournit une note sont-ils vraiment ceux qu'il nous faut connaître, ceux qui peuvent aider l'élève à progresser, ceux qui peuvent guider l'enseignant dans ses interventions ou même aider les parents à mieux suivre la progression de leurs enfants? Pourquoi donc attacher autant d'importance à la note? En soi, une note est relative. Un résultat de 90 p. 100, de 70 p. 100 ou de 60 p. 100 ne peut s'expliquer que par rapport à d'autres facteurs d'influence. De façon générale, tous savent que la note, tout comme les statistiques, peut faire mentir. Certes, la Politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation (2000) met l'accent sur le respect des valeurs d'équité et de justice dans les pratiques évaluatives, mais cela ne peut pas garantir l'uniformité des évaluations d'une école à l'autre ou d'une classe à l'autre. Il nous faut trouver un point de référence commun à tous. Ce point de référence, c'est maintenant le nouveau programme de formation basé sur les compétences disciplinaires et transversales.

Ce programme a l'avantage de définir aussi fidèlement que possible les compétences que les élèves doivent avoir développées à la fin d'un cycle d'apprentissage ainsi que les connaissances qu'ils doivent avoir acquises. Rien n'est laissé au hasard dans le programme.

Dans les années 80, nous sommes passés d'une pédagogie de l'enseignement centrée sur le maître à une pédagogie de l'apprentissage centrée sur l'élève. Nous avons mis en place des programmes d'études définis à l'aide d'objectifs d'apprentissage que les élèves devaient atteindre en fin de programme. Ces objectifs mettaient l'accent sur le développement d'habiletés et d'attitudes, sur la résolution de problèmes ou encore sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Nous parlions de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Nous avons même parlé de savoir-apprendre et traité de l'importance de faire connaître aux élèves les stratégies d'apprentissage. Avec de tels objectifs, il nous fallait suivre le progrès des élèves et vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage au terme des programmes d'études. Dès lors, l'évaluation pédagogique a connu un essor marqué et les enseignants se sont très vite familiarisés avec les modalités de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative et la mise en place d'un bulletin de type descriptif.

Nous venons maintenant d'entamer un nouveau millénaire. Les progrès faits en psychologie cognitive et les recherches en éducation ont suscité d'importantes réflexions sur les paradigmes d'apprentissage et l'enchâssement de l'évaluation dans l'apprentissage. Nous délaissons aujourd'hui une approche mentaliste-constructiviste axée sur des objectifs d'apprentissage à maîtriser pour passer à une approche socioconstructiviste

plus orientée vers les résultats d'apprentissage que vers les objectifs eux-mêmes, plus axée sur des savoirs intégrés à des contextes de vie et, par conséquent, sur la transversalité des apprentissages. L'environnement éducatif de l'élève, ses efforts et un sentiment d'efficacité individuelle semblent être des facteurs de plus en plus importants pour réguler sa motivation, ses comportements et ses accomplissements. On parle donc de la nécessité d'un apprentissage autorégulé, d'un contrôle délibéré exercé sur les processus d'apprentissage et de l'orchestration des connaissances dans une démarche cognitive (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985) en vue de susciter chez les élèves des comportements menant à la réussite. Ainsi, les élèves qui se sentent efficaces n'hésitent pas à s'engager dans des tâches d'apprentissage, à y mettre les efforts nécessaires et à persister malgré les obstacles (Schunk, 1996; Zimmerman, 1995).

Les années 80 et 90 ont favorisé la mise en place de bulletins scolaires renouvelés, communément nommés « bulletins descriptifs » au Québec. Les premiers sont apparus au début des années 80. Ils ont suivi l'implantation des nouveaux programmes d'études proposés par le ministère de l'Éducation à cette époque. En fait, ils en étaient une conséquence logique. Nous passions d'une pédagogie axée sur l'enseignement à une démarche axée sur les apprentissages des élèves, sur leurs besoins et sur leurs intérêts. Il s'agissait alors de rendre compte du développement de savoir-faire et de savoir-être en plus d'évaluer l'acquisition de connaissances. En *enseignement des langues*, il s'agissait de développer une véritable compétence de communication dans des situations authentiques. En *mathématiques*, il s'agissait pour les élèves d'expérimenter de véritables résolutions de problèmes liés à des situations réelles de la vie quotidienne. En *sciences humaines*, on initiait les élèves à la démarche historique. En *sciences de la nature*, on mettait l'accent sur les étapes de la démarche scientifique. Nous vivions une réforme de l'enseignement tout aussi importante que celle que nous connaissons maintenant. L'évaluation a alors pris un essor des plus importants. Pour la première fois, les enseignants ont été formés à l'évaluation formative et à l'évaluation sommative des apprentissages, ils ont dû adopter une approche critérielle de l'évaluation et remettre en question l'approche normative. Il est donc tout à fait normal que les modalités de notation et de consignation des résultats d'apprentissage aient été remises en question et que nous ayons connu le développement des bulletins descriptifs. Nous sommes maintenant en l'an 2001. Que s'est-il passé pour que, quelque vingt ans plus tard, nous soyons encore à nous questionner sur la place de la note et sur la pertinence des bulletins descriptifs ou critériels? Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation, parmi lesquels nous pouvons citer les suivants :

- l'utilisation de bulletins de type descriptif limitée au secteur du primaire sans adaptation systématique possible en raison de la gestion des bulletins par les systèmes informatiques;
- le retrait du ministère de l'Éducation en ce qui concerne le développement de l'évaluation des apprentissages et le manque de soutien aux commissions scolaires;
- l'essoufflement des enseignants depuis la disparition des conseillers pédagogiques qui les aidaient à définir des indicateurs d'apprentissage uniformes et compréhensibles par les parents;
- la complexité de certains bulletins descriptifs;
- le manque de formation continue chez les enseignants;
- le peu d'information transmis aux parents en ce qui concerne les nouveaux programmes d'études et l'adoption d'un nouveau type de bulletin.

Tous ces différents facteurs ont contribué d'une façon ou d'une autre au découragement des enseignants et des parents et ont provoqué des réactions négatives au point de susciter les inquiétudes actuelles et un mécontentement général. Les nombreux articles que nous avons pu lire dans les journaux récemment soulèvent avec raison des interrogations et nous rappellent que les mythes qui entourent la note sont toujours présents. Il nous reste à démontrer encore une fois l'importance d'enchâsser l'évaluation dans les apprentissages en respectant les nouveaux paradigmes d'apprentissage.

Personnellement, je crois que nous retrouvons toujours les fonctions formative et sommative dans l'évaluation. Certains auteurs qualifient d'ailleurs l'évaluation de formatrice (Scallon, 1988) ou de certificative (Tardif, 1999). Ces termes ne tendent qu'à mieux expliquer les deux fonctions de l'évaluation, à mieux définir ces concepts.

L'évaluation formative, dans sa conception première (Bloom, 1968), avait pour finalité d'apporter une aide à l'élève dans ses apprentissages. Toutefois, l'enseignant demeurait le maître d'œuvre, le gestionnaire de l'évaluation. Linda Allal (1979), quant à elle, proposait de privilégier la régulation des apprentissages. Il s'agissait d'apporter à l'élève une régulation rétroactive – de mettre en place des activités de remédiation à la suite d'un test formel – et des régulations interactives intégrées dans chaque situation d'apprentissage. En 2001, nous entrons dans un troisième mouvement de réflexion axant les pratiques sur l'autoévaluation et l'autorégulation. L'élève devient un exécutant dans les démarches de correction et de remédiation décidées par l'enseignant (Allal, 1999). Campanale (1996, 1997) propose trois mécanismes de régulation de complexité croissante : *le recul*, axé sur l'autocorrection par l'élève; *la distanciation*, où l'élève explicite sa démarche et remanie son travail; *la décentration*, à l'aide de l'interaction avec les autres élèves et avec l'enseignant lui permettant de s'autoquestionner et de produire de nouveaux apprentissages conformes à ceux demandés. Ces réflexions mènent à trois modalités d'évaluation : l'autoévaluation individuelle, l'évaluation mutuelle et la coévaluation (Allal, 1999, p. 41).

Dans ce nouveau paradigme d'évaluation, le **portfolio** constitue un des instruments les plus prometteurs. Il a l'avantage de contenir des échantillons des travaux des élèves illustrant leur évolution et leur permettant de réguler leurs apprentissages avec l'aide de l'enseignant. Pour les enseignants, il se veut une aide leur permettant d'ajuster leur démarche d'enseignement et de poser des diagnostics en ce qui concerne les forces et les faiblesses des élèves, toujours dans le but d'apporter les correctifs nécessaires et de planifier les activités de remédiation qui s'imposent. Pour les parents, il sert de preuve tangible de l'évolution des apprentissages de leur enfant. Ils peuvent juger de la rigueur des évaluations de l'enseignant et de la capacité de leur enfant à utiliser des connaissances et à développer des compétences. Il devient plus difficile alors de contester l'évaluation puisque l'enseignant peut toujours justifier ses évaluations et renvoyer aux critères utilisés pour juger du développement des compétences.

Quant à *l'évaluation sommative*, elle garde sa fonction initiale. Elle vise à présenter un bilan du développement des compétences définies dans le programme de formation. Il est donc essentiel que l'élève soit capable de démontrer une compétence et, par conséquent, d'effectuer la tâche attendue pour démontrer cette compétence. Par ailleurs, en plus de s'intéresser aux résultats des apprentissages, elle s'intéresse aux processus qui mènent à ce produit et aux stratégies mises en place pour atteindre le résultat souhaité. Elle jette un regard rétrospectif sur les réalisations de l'élève pendant le temps alloué aux apprentissages et un regard prospectif sur la progression des ces mêmes apprentissages. Quant à l'évaluation certificative, elle relève toujours du ministère de l'Éducation qui impose des épreuves uniques à la fin de la 4e et de la 5e année du secondaire. D'où la note unique qui sert de mesure étalon pour l'ensemble des enseignants et des écoles et permet de confirmer ou d'infirmer les jugements des uns et des autres à l'égard des référents communs, les programmes de formation.

Hambleton (1980) mentionnait que nous devrions *a priori* pratiquer l'évaluation formative, ce qui veut dire proposer aux apprenants des objectifs d'apprentissage, et ne garder l'évaluation sommative que pour justifier *a posteriori* les jugements portés et permettre à une société de contrôler la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves d'un milieu éducatif à l'autre. Nous devrions donc distinguer « mesure » et « jugement ». Il est d'ailleurs toujours important de faire une nette distinction entre les notes attribuées à différents travaux et celles qui servent à calculer une

Photo : Denis Gagnon

Photo : Denis Garon

moyenne. Les notes sont le résultat d'une ou de plusieurs mesures formelles ou informelles. Avant de consigner une note au bulletin, il faut donc s'assurer de porter un jugement sur la note et se demander si elle est effectivement représentative des résultats des apprentissages de l'élève. Il en est de même des travaux et des documents à insérer dans le portfolio de l'élève. Sont-ils représentatifs de la progression de ses apprentissages? Donnent-ils des renseignements utiles sur le développement des compétences visées et sur les forces et les faiblesses qu'il faut diagnostiquer pour mieux planifier de nouvelles séquences d'enseignement et d'apprentissage?

Les écueils à éviter dans la consignation des résultats

Les débats actuels semblent porter davantage sur les modalités de consignation des résultats de l'apprentissage que sur les nouveaux paradigmes de l'apprentissage ou les concepts de l'évaluation. Tous s'entendent pour dire que les communications avec les parents servent à « les informer de la progression des apprentissages de leur enfant et de sa situation par rapport aux compétences à acquérir. L'enseignant leur fournit des informations régulières sur le cheminement scolaire de leur enfant, leur signale les forces de ce dernier ainsi que les difficultés rencontrées » (MEQ, 2001). Aussi nous attarderons-nous sur les deux modalités de consignation qui font l'objet de ces débats : le bulletin scolaire et le portfolio.

Le bulletin scolaire

Le bulletin scolaire est « une communication officielle » prescrite par le régime pédagogique. Il s'adresse aux parents, à l'élève et à la direction de l'école. Il présente généralement une information concise et un tableau d'ensemble de la progression de l'élève dans le développement de ses compétences en cours de cycle. Le dernier bulletin du cycle dresse un bilan des apprentissages de l'élève et donne des renseignements sur le degré d'acquisition des compétences disciplinaires et sur le développement des compétences transversales. Il peut s'avérer utile d'accompagner le bulletin d'autres formes de communication, comme le portfolio. (MEQ, 2001).

Il ne faut pas croire que la note unique est représentative des apprentissages, de leur évolution et du développement des compétences. Aussi est-il important de trouver sur un bulletin quelques descripteurs représentatifs des apprentissages des élèves. C'est un complément d'information très utile pour les parents, les élèves et les enseignants. C'est le but d'un bulletin de type critériel ou descriptif. Mais, gare aux abus, un bulletin scolaire ne doit pas comprendre des pages et des pages de descripteurs. Pour comprendre pourquoi, il suffit de vous demander si vous avez besoin de connaître le nom de tous les villages que vous croiserez sur votre chemin en allant de Québec à Montréal. Vous réaliserez sans doute que vous auriez plutôt avantage à bien identifier les haltes importantes, les sources d'égarement, les croisées difficiles. Pour le reste, peu importe les détails. Il en est de même pour la sélection des indicateurs d'apprentissage à consigner dans un bulletin.

Le portfolio

Le portfolio est un instrument de consignation des résultats. On le définit (Legendre, 2000) comme un document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif. Il est vite devenu une composante essentielle de l'évaluation impliquant les apprenants dans un processus de réflexion sur la progression de leurs apprentissages et favorisant l'autorégulation et l'autoévaluation. Par contre, les reproches concernant le portfolio sont nombreux. Il ne faut pas croire que ce dernier peut rendre compte de tous les types d'apprentissage et qu'il peut être le seul instrument de l'évaluation sommative. Plusieurs en ont fait un fourre-tout, c'est-à-dire une collection de tous les travaux des élèves, il devient alors peu fiable et peut comporter de nombreux biais. Nous ne répéterons jamais assez que le portfolio doit être sélectif et ne renfermer que les travaux essentiels pouvant démontrer l'évolution des apprentissages des élèves. Sinon, nous pourrions facilement en faire une feuille de route très utile pour les enseignants, mais tout à fait fastidieuse et non pertinente pour les parents.

Conclusion

Nous vivons dans une société démocratique où la justice et l'équité dans les pratiques évaluatives sont deux valeurs protégées, tout comme le droit des parents et des élèves à une information claire sur la progression des apprentissages. Nous réalisons cependant que les mythes qui entourent la note unique perdurent et que des pressions sociales émanant des parents semblent s'intensifier pour retarder la mise en place de nouvelles modalités de consignation des résultats scolaires. Pouvons-nous changer une telle tendance? Sans aucun doute. En tant qu'éducateurs, nous avons un rôle important à jouer et nous pouvons faire avancer le débat. Certaines actions paraissent donc particulièrement importantes :

- Informer davantage les parents sur les buts de la réforme et les initier au changement par l'intermédiaire de rencontres de formation;
- Élaborer des bulletins qui soient à la fois simples et lisibles. Pour ce faire, nous devons définir des indicateurs d'apprentissage qui soient compréhensibles par les parents puisqu'ils sont les premiers concernés;
- Pratiquer une évaluation rigoureuse à l'aide de critères précis pour évaluer le développement des compétences chez les élèves et faire connaître ces critères aux élèves et aux parents;
- Utiliser le portfolio de façon pertinente en cours d'apprentissage en n'y conservant que les travaux représentatifs des étapes importantes dans la progression des apprentissages.

En fait, il s'agit pour les enseignants d'utiliser le portfolio pour favoriser la régulation et l'autoévaluation des apprentissages par les élèves et de repenser le bulletin pour le rendre mieux adapté au Programme de formation et aux besoins des parents. Il faut donc voir l'évaluation comme un processus de communication et de négociation (Cardinet, 1987) et laisser au ministère de l'Éducation le soin de l'évaluation certificative. Alors, nous pourrons répondre aux pressions sociales et aux attentes des parents et remplir le mandat qui nous est confié.

M^me^ Denise Lussier est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLAL, L. « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation », dans DEPOVER, C. et B. NOËL (Éditeurs). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

ALLAL, L. « Stratégies d'évaluation formative : Conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application », dans ALLAL, L., J. CARDINET et Ph. PERRENOUD (Éditeurs), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. 7e édition, Berne, Lang, 1995, p. 130-156.

BLOOM, B. « Learning for Mastery », *Evaluation Comment*, New York, vol. 1, n° 2, 1968, p. 1-12.

CAMPANALE, F. « Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques », *Mesure et évaluation en éducation*, Ottawa, vol. 20, n° 1, 1997, p. 1-24.

CARDINET, J. « L'évaluation en classe : Mesure ou dialogue? » *European Journal of Psychology of Education*, Salzbourg, Université de Salzbourg, vol. 2, n° 2, 1987, p. 133-144.

DE LANDSHEERE, V. *Faire réussir, faire échouer*, Paris, Presses universitaires de France, 1988.

LAVEAULT, D., R. LEBLANC et J. LEROUX. « Autorégulation de l'apprentissage scolaire : interaction entre processus cognitifs et déterminants de la motivation », dans DEPOVER, C. et B. NOËL (Éditeurs), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

NEIMARK, R., R. DE LISI et J. L. NEWMAN. « Taking Charge of One's Own Cognitive Activity : a Moderator of Competence », dans NEIMARK, R., R. DE LISI et J. Newman (Éditeurs), *Moderators of Competence*, Hillsdale New Jersey, Erlbaum Associates, 1985, p. 191-212.

LUSSIER, D. « Le bulletin descriptif : compagnon des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 37, 1985, p. 4-8.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2000.

SCALLON, G. *L'évaluation formative des apprentisages*. Québec, Presses universitaires de l'Université Laval, 1988.

SCHUNK, D. H.. « Goal and Self-Evaluative Influences during Children's Cognitive Skill Learning », *American Education Research Journal*, vol. 33, 1996, p. 359-382.

TARDIF, J. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*. Paris, Éditeur ESF, 1999.

ZIMMERMAN, B. « Self-Efficacy and Educational Development », dans BANDURA, A. (Éditeur), *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York, Cambridge University, 1995.

Dans la région de Beauport, quarante-deux écoles primaires ont choisi de se doter d'un bulletin scolaire sur mesure, mis au point par chacune des équipes-cycles. Compte rendu d'une entrevue ayant eu lieu le 31 mai 2001.

La revue *Vie pédagogique* avait délégué un reporter au siège social de la Commission scolaire des Premières-Seigneuries, afin de rendre compte de la démarche exemplaire qui venait d'aboutir à la publication récente du *Guide pratique pour l'élaboration d'un bulletin scolaire au primaire*.

Manon Lauriault, personne-ressource affectée au dossier de la réforme dans cet organisme scolaire, avait invité quatre collègues à l'accompagner lors de cette enrevue : Pierrette Bujold et Caroline Vachon, enseignantes à l'école Monseigneur-Robert de Beauport, ainsi que Pauline Thibault et Brigitte Auger, respectivement directrice et enseignante à l'école de Sainte-Famille de l'Île-d'Orléans.

La rencontre révéla le cheminement assez exceptionnel d'un milieu scolaire dans l'appropriation intelligente et la mise en œuvre créative du Programme de formation de l'école québécoise, notamment sur le chapitre de l'évaluation des apprentissages. Manifestement, cette expérience avait entraîné l'abandon de partis pris, de préjugés, de mythes, de présomptions, d'idées reçues et préconçues encore vivaces dans plusieurs milieux à l'égard de la réforme amorcée dans le réseau des établissements d'enseignement du Québec.

Photo : Denis Garon

Il convient d'abord de souligner que la Commission scolaire des Premières-Seigneuries a adopté une approche particulière pour la mise en œuvre du Programme de formation, qui se distingue des stratégies généralement retenues ailleurs. En effet, il y a deux ans, la direction générale, de concert avec l'ensemble des directeurs et directrices d'écoles du primaire et du secondaire, mettait au point un plan d'action qui comportait les caractéristiques suivantes :

- Reconnaissance explicite du fait que le plan d'action propre à chacune des écoles constitue la pièce maîtresse de l'opération;
- Mise sur pied d'un réseau d'équipes de travail réunissant des enseignants de diverses écoles et ayant pour mandat d'approfondir des thèmes précis comme : le Programme des programmes, le programme de français, le programme de mathématique, l'approche par compétences, etc.;
- Engagement de tous les membres du personnel enseignant dans un processus de formation continue;
- Désignation de cinq écoles primaires à titre de « témoins » dans un contexte d'expérimentation accélérée;
- Dégagement d'une directrice d'école pour qu'elle assume à temps plein la fonction de personne-ressource relativement au dossier de la réforme. Relevant directement de la direction générale, Manon Lauriault a pour mandat d'orienter, d'animer, de suivre le mouvement, d'en coordonner les travaux, de constituer une sorte de pivot de toute l'opération;
- Attribution d'une forte proportion de l'allocation supplémentaire du MEQ au dégagement partiel des enseignants pour leur permettre de s'approprier le Programme, de réfléchir à ses tenants et aboutissants, de planifier les ajustements nécessaires à leur pratique pédagogique et de travailler en équipe;
- Sélection de quelques enseignants appelés à devenir des personnes-ressources spécialisées et des chefs d'équipe auprès de leurs collègues;
- Instauration d'un réseau de soutien, d'échange, d'aide, de conseil, d'assistance, d'expertise dont pourront profiter les enseignants qui en éprouvent le besoin.

Cette énumération démontre que les directeurs d'école exercent leur leadership pédagogique en étroite collégialité et favorisent une coopération ouverte entre les établissements. Ils se réservent collectivement et sur une base régulière des temps de rencontre, de coordination, d'échange, de réflexion commune, de formation. La Commission scolaire a par ailleurs misé essentiellement sur le personnel enseignant pour cette mise en œuvre, en lui accordant le temps nécessaire, en prévoyant la logistique appropriée et l'apport occasionnel d'une expertise extérieure. On a ainsi mis sur pied l'équivalent d'une véritable coopérative de développement pédagogique. Des enseignants de diverses écoles alimentent maintenant des équipes de travail spécialisées et des échanges constants d'outils s'établissent entre les écoles.

Au cours de l'année 1999-2000, le courant de réflexion collective a abouti à cette conclusion majeure : sur le plan de la pratique pédagogique, les enseignants devaient aménager une « planification de situation d'apprentissage complexe ». Quant au choix d'une méthode ou d'une approche correspondant à cette orientation, il devait être fait en fonction du groupe d'élèves et du charisme personnel de l'enseignant. Aucune mode n'a prévalu, pas même la pédagogie par projets, le travail en coopération ou en ateliers, l'enseignement explicite, etc.

L'ouverture concrète aux compétences transversales et disciplinaires a vite fait surgir le besoin d'une révision complète d'un dispositif évaluatif qui ne cadrait guère avec cette évolution. Quelques écoles faisaient d'ailleurs toujours usage d'un bulletin de type normatif. Les deux cents enseignants du premier cycle du primaire ont donc participé à au moins deux jours de formation qui leur donnèrent l'occasion de se familiariser avec le nouveau cadre de référence en évaluation des apprentissages.

C'est pourquoi au début de l'année scolaire 2000-2001, il était prévisible que les équipes du premier cycle éprouvent rapidement le besoin d'un bulletin scolaire adapté à leur nouvelle pratique. De fait, en novembre 2000, on observa que la moitié des quarante-deux écoles primaires travaillaient à une transformation de ce document.

Afin de s'entraider et de se soutenir collectivement, il fut décidé de mettre sur pied un comité de travail sur le bulletin scolaire. Dirigé par Manon Lauriault, ce groupe de dix-sept membres fut constitué d'enseignants choisis dans les cinq écoles-témoins ainsi que dans quelques autres écoles et de deux enseignants spécialistes. On jugea indispensable de s'adjoindre une consultante extérieure, Johanne Munn, conseillère en évaluation

au Service de consultation en développement pédagogique de la Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS). On voulait ainsi éviter d'errer dans un domaine aussi délicat et complexe que celui de l'évaluation pédagogique.

Au cours des mois de janvier et de février 2001, le comité consacra l'équivalent de quatre jours de travail intensif à rassembler les éléments nécessaires à la constitution d'un dossier pratique sur le sujet, en se servant des expériences réalisées sur le terrain par les participants. Par la suite, Manon Lauriault et Johanne Munn travaillèrent à la rédaction du document qui fut prêt à la fin d'avril et se présenta sous le titre *Guide pratique pour l'élaboration d'un bulletin scolaire au primaire – Document de travail dans un contexte d'application graduelle du programme de formation*. C'est un ouvrage de 107 pages, édité par la Commission scolaire et la Société GRICS.

Le guide distingue huit étapes à franchir pour élaborer un bulletin scolaire :

- Planifier les travaux;
- Déterminer les compétences disciplinaires à inscrire sur le bulletin;
- Déterminer les compétences transversales à inscrire sur le bulletin;
- Définir les indicateurs pour les compétences retenues;
- Choisir des échelles d'appréciation;
- Établir le format de présentation du bulletin;
- Préparer l'information pour les parents;
- Préciser les modalités de mise à jour du bulletin scolaire.

Ces étapes sont décrites en autant de sections dans le document, selon une même structure :

- Brève mise en contexte;
- Présentation des concepts, des pistes de travail explicites et des recommandations du comité de travail;
- S'il y a lieu, exemples, tableaux ou schémas facilitant la compréhension;
- S'il y a lieu, exemples de contenu;
- Suggestion de pistes de réflexion en guise de synthèse.

Chaque équipe-cycle peut faire usage en tout ou en partie de cet instrument, en fonction de son plan de travail. Chaque section est indépendante des autres et les étapes ne se succèdent pas nécessairement de façon linéaire.

L'une des originalités du guide pratique réside dans sa définition restreinte du bulletin scolaire : « outil de communication aux parents qui formule un jugement de synthèse relatif à l'état du développement des compétences de l'élève ». Cette conception bien circonscrite de ce document présente l'avantage d'en alléger considérablement le format. Étant donné l'existence des autres moyens de communication avec les parents – feuille de route, agenda, travaux, grilles d'observation, plan d'intervention, appels téléphoniques, portfolio, etc. – le bulletin constitue une sorte de résumé qui se fait à la dernière étape de la démarche d'évaluation et qui ne réserve normalement aucune surprise aux parents. S'il y a lieu, on recommande que les commentaires soient annexés à celui-ci à titre de complément d'information.

Dans cette perspective, la fréquence prescrite par le Régime pédagogique – huit bulletins au cours d'un cycle – ne pose aucun problème. La contestation qui s'élève à ce propos n'aurait donc plus lieu de se poursuivre.

Le guide pratique, présenté les 2 et 7 mai dernier aux directions et à quelques enseignants des écoles primaires, arrivait à point nommé, puisque les écoles en étaient justement à l'étape de la révision du format et du contenu de leur bulletin scolaire pour l'année 2001-2002.

Pauline Thibault et Brigitte Auger, de l'école de Sainte-Famille, ont donc eu la possibilité de s'inspirer du document pour mettre au point leur bulletin du premier cycle.

« Aussi étonnant que cela puisse paraître, une demi-journée de travail de l'équipe-cycle a suffi pour mettre au point ce nouveau bulletin », affirme Pauline Thibault. « Bien sûr, cet exercice couronnait quelques mois de réflexion, d'étude, d'expérimentation, de consultation auprès des parents. » Et la directrice d'exhiber avec une légitime fierté les quatre pages d'un bulletin flambant neuf qui, l'an prochain, permettra aux parents de l'école de Sainte-Famille de voir en un coup d'œil la progression des apprentissages de leurs enfants, sur le plan des compétences générales (c'est le qualificatif retenu de préférence à « transversales ») et sur celui des compétences disciplinaires. Le bulletin présente schématiquement un cadre clair et commode où inscrire la synthèse des huit communications prescrites au cours du cycle.

Brigitte Auger fait observer que ce produit n'est pas le fruit spontané d'une sorte de magie. « C'est à la suite d'un long cheminement, fertile en interrogations et en expériences, que nous avons été prêtes à formuler notre propre définition des compétences générales et disciplinaires et à en préciser les composantes à l'aide d'indicateurs que nous avions réussi à maîtriser. Notre bulletin prend ainsi tout son sens : nous sommes en mesure de le remplir correctement, en connaissance de cause, de justifier notre jugement au besoin, de l'expliquer aux parents. Et tout en travaillant à la conception de ce bulletin, nous avons été amenées à approfondir la lettre et l'esprit du Programme de formation et à réfléchir aux moyens appropriés de le mettre en application. »

Pauline Thibault souligne que le souci de cohérence est aussi présent : « Au cours de cette démarche, des enseignants du deuxième cycle ont pris connaissance avec intérêt du processus qui se déroulait. Ils se trouvent ainsi préparés à prendre le relais à leur tour et auront sûrement à cœur d'assurer un minimum de continuité afin de ne pas dérouter les parents. »

Chacune des cinq écoles-témoins a mis au point un bulletin scolaire qui présente un profil particulier et qui affiche sa couleur propre, mais qui n'est pas fondamentalement différent des autres. Manon Lauriault précise son point de vue sur la question : « Nous enseignons partout le même programme, nous empruntons partout la même démarche d'évaluation des apprentissages, mais nous laissons à chaque groupe d'enseignants la liberté de choisir les outils qui leur conviennent : matériel didactique, grilles d'observation, moyens de communication aux parents – dont le bulletin est un élément parmi d'autres. C'est pourquoi nous adhérons assez peu à la croisade du bulletin unique à tout prix. Nous avons la préoccupation d'assurer une cohérence minimale au sein d'un établissement, et même d'un établissement à l'autre. Les directions d'école auront à exercer une vigilance à cet égard. Il est d'ailleurs possible, que d'ici deux ou trois ans, par le jeu des échanges entre les écoles, on en arrive spontanément à l'émergence progressive et libre d'un bulletin uniforme. Mais ce n'est pas un objectif fixé au départ et, le cas échéant, ce bulletin uniformisé surgirait du terrain même plutôt que de l'intervention si experte soit-elle d'une administration centrale. »

Dans ce milieu scolaire, on se déclare donc conscient d'en arriver ainsi à une évaluation rigoureuse, « beaucoup plus précise par rapport à l'état réel du développement d'un élève, souligne Manon Lauriault, que le bulletin normatif avec ses notes aléatoires. Nos échelles d'appréciation, complétées au besoin par un pointage d'indicateurs ou par des commentaires explicites, rendent meilleure justice à l'enfant et informent adéquatement les parents d'ailleurs rejoints par un ensemble de moyens complémentaires. Si bien que le bulletin consigne simplement ce qui était déjà prévisible dans le cheminement évolutif de l'enfant. À d'autres étapes du parcours scolaire, au secondaire par exemple, il sera toujours possible de classer l'élève selon les besoins de sanction du système d'éducation à l'aide d'interprétations normatives. »

Au moment d'entreprendre leur troisième année de mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (2001-2002), les écoles de la Commission scolaire des Premières-Seigneuries mesurent la distance encore à parcourir. Cette première version du guide pratique, de caractère évolutif, a un bel avenir devant elle. Ce document de référence sera tenu à jour, de telle sorte qu'il pourra servir aux équipes du deuxième et du troisième cycle. On compte y insérer de nouveaux exemples de choix d'indicateurs, y préciser la collaboration souhaitée avec les enseignants spécialistes, en rafraîchir les concepts dès que le ministère de l'Éducation fera connaître la version définitive du cadre de référence.

Pour l'heure, toutes les personnes intéressées peuvent s'adresser à la Société GRICS afin d'obtenir un droit de reproduction de ce document fort utile. Elles devront bien entendu tenir compte de la toile de fond qui a présidé à son élaboration et est indispensable à son utilisation judicieuse.

Voilà donc une heureuse contribution pratique, provenant d'une belle et dynamique région plusieurs fois centenaire et que d'aucuns considèrent comme une sorte de matrice sociale et culturelle du Québec profond.

M. Paul Francœur est consultant en éducation et membre du Comité de rédaction.

Dans une école secondaire de Granby, quelques enseignants ont amorcé le virage d'une pratique évaluative conforme à la nouvelle démarche d'apprentissage de leurs élèves. Nous vous présentons dans le présent article le témoignage de trois d'entre eux.

vol d'oiseau, nichée dans un cadre de verdure à deux pas du lac Boivin, l'école secondaire Sacré-Cœur présente trois blocs distincts harmonieusement articulés : à droite, l'aile qui regroupe les 870 élèves du secteur général, originaires du milieu environnant; au milieu, le centre du bâtiment qui abrite les 400 élèves du secteur de l'adaptation scolaire résidant sur le territoire de la Commission scolaire du Val-des-Cerfs; enfin, à gauche, l'aile qui regroupe des ateliers spécialisés. Le visiteur qui traverse ce complexe scolaire pour se rendre aux bureaux de l'administration est frappé par l'abondante lumière naturelle qui baigne les lieux, par l'ordre, la propreté et l'harmonie qui y règnent, par la gentillesse du personnel qui le guide dans le dédale des couloirs et des escaliers. On se trouve en pleine session d'examens de juin pour les 1 270 élèves des trois premières années du secondaire.

Marie Robert, directrice de l'établissement depuis deux ans, ne cache pas sa fierté de nous accueillir dans cette école dynamique et de nous présenter une facette du développement pédagogique en cours. Elle souligne en passant que le secteur de l'adaptation scolaire occupe une position de pointe à cet égard. En ce qui concerne la réforme de l'éducation, elle déclare : « Notre groupe de 80 enseignants se prépare de longue main au déclenchement d'une rénovation du curriculum, précédé par les travaux d'une équipe-ressource de douze membres : huit enseignants et quatre personnes de la direction. Nous croyons que, de cette manière, la marche à monter sera moins haute. »

À titre d'exemple, elle nous présente trois enseignants dont les expériences récentes illustrent déjà la faisabilité de certaines visées de la réforme, notamment celles qui ont trait à l'évaluation des apprentissages :

- Alain Tardif, enseignant de français en première secondaire;
- Rachelle Carr, enseignante d'anglais en deuxième secondaire;
- Lucie Swennen, enseignante d'anglais en troisième secondaire.

La suite de l'entretien montrera l'heureuse connivence qui s'est établie entre ces trois partenaires, sur la base d'une passion commune pour leur métier et d'une créativité partagée dans le choix d'une approche pédagogique stimulante pour l'élève et propice au développement de ses compétences.

Le fait que ces trois enseignants soient des professeurs de langue – maternelle ou seconde – contribue sans doute à cette complicité. En effet, étant donné que l'approche par compétences fait bon ménage avec l'apprentissage d'une langue, il était normal qu'ils accueillent « à bras ouverts » les orientations du Programme de formation. Ils y trouvent une confirmation officielle de ce qu'ils savaient intuitivement depuis toujours et tâchaient de mettre en application.

Ils s'emploient depuis longtemps à faire participer leurs élèves à des activités de création et de production, à leur faire mettre en pratique la dynamique acquisitionnelle. Par exemple, en septembre dernier, Alain a proposé à ses 120 élèves un méga-projet de recherche qui a polarisé toute l'activité d'apprentissage du français au cours de l'année. Rachelle, avec le « projet Canada », a réparti chacune de ses six classes (180 élèves en tout), en huit équipes de travail auxquelles elle a confié par tirage au sort la tâche d'établir le portrait d'une province canadienne. La réalisation de ce projet, étalée sur toute l'année, a occupé environ 30 p. 100 du temps des classes d'anglais. Une seule équipe sur les 48 qui furent formées n'a pas réussi à atteindre l'objectif fixé. Pour sa part, Lucie a lancé un projet différent à chacune des quatre étapes, projet auquel les élèves consacraient de 50 à 60 p. 100 de leur temps en classe, tout en se réservant des plages d'enseignement plus formel du code linguistique se rapportant directement aux principales difficultés relevées au cours des activités.

La méthodologie retenue place donc automatiquement les élèves dans des situations complexes d'apprentissage, qui favorisent le développement des compétences transversales et disciplinaires, en les amenant à accomplir diverses tâches : planification du travail personnel et collectif, responsabilisation quant à son exécution, recours à

Photo : Denis Garon

diverses sources d'information (Internet, centres de documentation, agences spécialisées, etc.). L'exploitation systématique de l'informatique se révèle particulièrement efficace et emballante pour les jeunes chercheurs. L'obligation de rendre compte des résultats de leurs recherches développe en outre leur habileté en expression orale et écrite.

En plus d'exiger des élèves une contribution personnelle, le travail d'équipe les amène à interagir dans un contexte de coopération et de coévaluation. Pour cette raison, Rachelle favorise le plus souvent les regroupements hétérogènes. Toutefois, elle estime, expérience à l'appui, que pour la réalisation de certains projets comme c'est le cas pour le « projet Canada », il est préférable que les équipes soient constituées d'élèves ayant des compétences semblables. Elle en a tiré la conclusion suivante : « J'ai constaté que les élèves en difficulté vont spontanément plus loin que les élèves forts dans le partage de leurs découvertes. » Les trois enseignants reconnaissent d'ailleurs que les orientations de la réforme sont particulièrement favorables au progrès des élèves en difficulté.

Par le récit de leurs expériences en classe, ces trois pédagogues révèlent des caractéristiques communes. Ainsi, tous considèrent la confiance envers le maître comme une condition essentielle de l'apprentissage réussi. Tous planifient le cheminement de l'élève selon son rythme personnel sans précipiter le processus d'acquisition des compétences car il faut du temps et de la répétition pour en consolider le développement. Il faut aussi que l'élève prenne conscience qu'il apprend aussi de ses erreurs. Ces enseignants valorisent également tous leurs élèves par des éloges et des encouragements; ils ne masquent pas leurs points faibles, mais évitent les corrections disqualifiantes et humiliantes. Leur intervention vise surtout les écarts constituant de sérieux obstacles à la communication. Ils enseignent la norme sans éclats réprobateurs. Ils répètent la bonne formule et en sollicitent la répétition.

Ils exploitent de préférence des méthodes qui suscitent l'intérêt de l'élève, l'incitent à prendre des initiatives et l'amènent à communiquer spontanément, presque irrésistiblement. Ainsi, à l'étape de la communication orale, Rachelle et Lucie ont dû limiter de façon stricte la durée de la présentation des résultats de recherche par les élèves, qui étaient avides de partager leurs trouvailles, alors que, normalement, à cause de la gêne ou de l'angoisse de la faute, les locuteurs en herbe vont au plus court, surtout en anglais. Cet accent mis sur la curiosité naturelle de l'esprit humain et sur la motivation à apprendre et à partager la découverte constitue le fer de lance de leur stratégie.

De cette manière, les apprentissages du français et de l'anglais s'enracinent dans un riche terreau culturel. Par exemple, pour mener à bien le « projet Canada », les élèves devaient faire appel à la géographie, aux sciences sociales, à la politique, à la culture, au tourisme, ainsi qu'aux sciences naturelles et à l'actualité. Ils ont ainsi découvert que l'écrivaine Gabrielle Roy était originaire

du Manitoba, que le Yukon ne comptait que 34 000 habitants sur son vaste territoire, que Vancouver était une ville et non une province, etc.

Au cours du processus, les élèves étaient entraînés dans un mouvement intensif d'écriture, d'expression orale et d'écoute, sans être paralysés par la peur de commettre une faute, la correction se faisant généralement plus tard, à l'étape de la rétroaction.

Précisons enfin que ces enseignants ne prétendent nullement que l'une ou l'autre méthode pédagogique soit supérieure aux autres. Ils combinent plutôt diverses approches selon un dosage qu'ils adaptent aux besoins des groupes d'élèves. Et, quand la situation l'exige, ils ont volontiers recours à l'enseignement formel.

Un bon usage du portfolio

C'est dans ce même esprit de souplesse et d'adaptation qu'ils ont exploité la formule du portfolio, considéré principalement comme un dossier vivant et évolutif d'apprentissage personnalisé et, secondairement, comme un dossier d'évaluation pour l'enseignant et comme un dossier de présentation pour les parents.

Chez Alain

Alain exploite cet outil depuis au moins quatre ans et il en a vérifié les possibilités multiples. Dans ses classes de français, cette année, le portfolio a pris l'aspect d'un immense dossier de recherche à plusieurs volets, ayant une dimension multisensorielle : les documents écrits sont accompagnés d'éléments visuels et sonores (affiches, tableaux, montages de photos, maquettes, extrants de l'informatique, etc.).

À cause de son format et de son volume, il est confié à l'enseignant qui le range dans son armoire et, parfois, quand cette dernière ne suffit pas, dans un chariot. L'élève peut toutefois y avoir accès en permanence. On y ajoute un cartable pour permettre une certaine mobilité. L'élève tient lui-même à jour un profil de ce dossier : une feuille de synthèse qui en résume le contenu et les résultats de l'évaluation.

Selon Alain, les élèves aiment beaucoup travailler avec cet outil, à tout le moins après quelques mois d'apprivoisement; ils y trouvent une matière concrète et tangible à traiter. Ils l'ouvrent volontiers pendant leurs moments libres pour une mise à jour, une vérification, un enrichissement, une correction. Ils en sont fiers et y voient un reflet permanent de l'état de leur développement, dont les points forts et les points faibles sont mis en évidence. Par son contenu, le dossier illustre la transformation radicale survenue dans l'acte d'écrire. « On est bien loin des dissertations de 1950. L'avènement de l'informatique et de l'audiovisuel a modifié le paysage. Les élèves écrivent beaucoup, mais de façon plus brève, plus schématique, plus dispersée, en prenant plusieurs notes sous différentes formes et sur différents supports. »

L'enseignant parcourt fréquemment le portfolio de chaque élève, y trouvant un point d'observation privilégié. Il y fait parfois des annotations. Tout n'est pas objet possible d'évaluation mais, à la fin de chacune des étapes, il se concentre sur quelques compétences bien définies. Cet important dossier fait l'objet d'une présentation aux parents par l'élève lui-même, qui se sert de la feuille de profil pour en faire le survol et mettre en relief ses forces et ses faiblesses. Les volets de l'écriture, de la lecture et de la communication sont ainsi réunis.

Du côté de Rachelle et de Lucie

Rachelle vante aussi les avantages incontestables du portfolio à des fins d'apprentissage : « Ce dossier fournit à l'élève un fil conducteur tout au long de l'année, dans les diverses activités d'enseignement ou d'apprentissage. Il assure une continuité et une constance à la démarche. Il confirme l'élève dans son rôle de principal responsable de ses apprentissages. Il représente aussi une assise stable aux dix unités que j'enseigne au cours de l'année. J'ai cherché longtemps à briser ce cloisonnement et cette compartimentation dans lesquels l'élève est souvent enfermé d'une activité à l'autre. »

C'est dans le portfolio, par exemple, qu'étaient rangés systématiquement les résultats de recherche et les divers éléments d'information sur une des provinces canadiennes. C'est à l'aide de ces documents que l'élève a préparé le compte rendu oral de la quatrième étape.

Lucie, pour sa part, en fait couramment un usage similaire. Elle souligne l'importance du regard rétrospectif qu'il permet à l'élève. Ce dernier conserve les observations formulées par l'enseignant et peut mesurer ainsi le chemin parcouru. « On y trouve parfois jusqu'à trois versions différentes d'un même texte, amélioré par l'élève à différentes étapes rédactionnelles en fonction des corrections suggérées et des commentaires. »

Une évaluation essentiellement formative

Le portfolio est un exemple éloquent de la nouvelle pratique évaluative qu'on s'apprête à mettre en place : évaluation continue, sans préoccupation prématurée de classement ou de sanction – qui viendront en temps utile à la dernière étape –, formulée de façon positive dans le but de soutenir et de stimuler l'élève dans sa démarche d'amélioration, dans son apprentissage par essais et erreurs, afin d'assurer le développement progressif de ses diverses compétences transversales et disciplinaires.

« Pourquoi avions-nous tendance à donner aux objectifs intermédiaires le même traitement évaluatif qu'aux objectifs terminaux? », s'étonne Lucie. « Il faut donner du temps à l'élève pour mûrir ses compétences et le soutenir tout au long des étapes prévues aux fins de les acquérir. »

Le fonctionnement en pratique

Pour illustrer cette façon de faire, Alain nous invite en classe à observer sur le vif la présentation orale de Pascal, qui rend compte devant son équipe et en présence de l'enseignant de sa recherche biographique sur deux joueurs de hockey. L'élève « sur la sellette » ne paraît guère troublé par cette présence de la directrice et d'un reporter. À l'aide d'une fiche qui lui tient lieu d'aide-mémoire, il nous trace donc le portrait bien documenté de deux athlètes, Martin Brodeur et Patrick Roy, tandis que ses pairs et l'enseignant cochent au fur et à mesure les cases d'une grille d'évaluation préparée à cette fin. Les résultats sont ensuite confrontés, y compris l'autoévaluation faite par l'élève avec la collaboration d'un camarade. L'enseignant justifie son jugement final sur les différents aspects de l'exposé, apparemment avec le plein assentiment de l'élève. Pascal obtient 80 p. 100; ses pairs et lui-même en étaient arrivés à une note légèrement supérieure.

Cette brève séance d'observation nous permet de constater combien un exercice semblable valorise l'élève, même si toute complaisance en est exclue. Pascal savait qu'un regard sympathique était posé sur lui, que des oreilles attentives s'intéressaient à ce qu'il rapportait. Les remarques formulées par Alain pouvaient favoriser une amélioration à sa portée. « Les jeunes reconnaissent l'équité d'un pourcentage accordé à la suite d'un processus semblable qui n'a rien de menaçant ou de stressant », commente Alain.

Rachelle et Lucie ajoutent que l'autoévaluation et la coévaluation sont favorisées à l'intérieur des équipes et même de toute la classe, à la condition d'être exercées dans un esprit de coopération, sans intention agressive, dépréciative ou disqualifiante. Il revient à l'enseignant de donner le ton à cet égard. En ce qui concerne l'appréciation des résultats du « projet Canada », Rachelle attribuait une note globale à l'équipe qui devait la répartir entre les membres au prorata de leur contribution au dossier. Ce procédé a provoqué un sursaut de dernière heure chez ceux et celles qui « traînaient la patte ». Ils apportaient eux-mêmes, les correctifs nécessaires lors de l'étape suivante.

La détection précoce des difficultés et la remédiation

Il est notoire que l'approche par compétences aide à la détection des problèmes d'apprentissage et à la mise au point des solutions possibles. Alain nous décrit le programme d'appui pédagogique en français qui est offert aux élèves de première secondaire à l'école Sacré-Cœur. Afin de reconnaître de façon précoce, dès le début du secondaire, les élèves qui éprouvent des difficultés particulières en lecture ou en écriture, un plan de récupération a été prévu par l'ensemble des enseignants de français de cet échelon :

- identification rapide des élèves ayant des difficultés d'ordre orthographique ou grammatical et acheminement vers un atelier de rattrapage;

Photo : Denis Garon

- récupération de fin d'étape et tirage de récompenses;
- soirées d'information pour les parents sur le programme de français : lecture et écriture.

Environ les deux tiers des 120 élèves d'Alain ont pu profiter à l'une ou l'autre étape de ces classes de récupération. À l'heure du midi, on y retrouvait entre 30 et 40 élèves, par ailleurs fort motivés.

Alain se fait modeste quand on l'interroge au sujet des résultats observables de cette approche évaluative : « Je ne dirais pas que les notes obtenues sont beaucoup plus fortes, mais j'estime qu'elles sont sûrement plus justes, plus précises, plus proches de la réalité du développement de l'élève. Ce dernier se déclare souvent d'accord avec le jugement de l'enseignant et reconnaît ses difficultés dont il devient plus conscient. À ce titre, ce résultat est prometteur d'une amélioration possible dans l'avenir. Nous consignons toujours ces notes dans un format de bulletin traditionnel, mais il est facile de faire une transposition selon une échelle d'appréciation plus significative. »

Rachelle et Lucie sont moins hésitantes à proclamer une amélioration évidente du rendement de leurs élèves : pour l'apprentissage de la langue seconde, cette méthode se révèle efficiente, même pour les élèves les plus faibles qui, passionnés par leur sujet, en arrivent presque à oublier qu'ils s'expriment en anglais. « Certes, nous n'en sommes pas à produire des élèves bilingues à la fin de la troisième secondaire, mais nous estimons que la majorité maîtrise les habiletés fondamentales pour y parvenir à terme. En tout cas, bon nombre sont déjà en mesure de comprendre l'anglais et de se faire comprendre dans cette langue au niveau d'une communication de base. »

Serait-ce l'ivresse suscitée par ce beau mois de juin triomphant qui nous fait rêver? Nous quittons l'école Sacré-Cœur avec le sentiment que le secondaire nous réserve peut-être d'heureuses surprises relativement à l'implantation de la réforme à l'intérieur de ses murs au cours des années à venir. En tout cas, il est justifié de croire que les concepteurs de la réforme ont eu raison de s'en remettre au jugement professionnel, au bon sens et à l'initiative des enseignants pour lui donner vie avec intelligence, équilibre et créativité. Une histoire à suivre...

M. Paul Francœur est consultant en éducation et membre du comité de rédaction.

La distribution se passa comme les deux années précédentes, avec la différence qu'avant de commencer, le maître d'école annonça que l'aptitude, l'intelligence et l'application extraordinaires de Gaspard Thomas le mettaient hors du concours, et,qu'en remplacement de tous les premiers prix qu'il avait mérités, il lui était adjugé un prix exceptionnel et unique [...]. Tout le monde fut content, parce que les premiers prix se trouvaient gagnés par plusieurs enfants, au lieu d'être tous, et tous les ans, adjugés à Gaspard. [...] Il y avait, comme toujours, beaucoup de monde; on applaudit la comédie, on couronna les jeunes savants, on causa; les parents des seconds prix furent jaloux des premiers; les parents des accessits furent jaloux des seconds prix; les derniers accessits jalousèrent les premiers. Le pauvre maître d'école, qui s'était exténué toute l'année à instruire et corriger les enfants, fut blâmé par les parents et les curieux. On l'accusa de partialité, d'injustice, de méchanceté même.

Comtesse de Ségur
La fortune de Gaspard

S'il est une question que l'on me pose souvent, c'est bien le pourquoi des travaux d'une juriste en sciences de l'éducation. Comment moi, une spécialiste du droit, puis-je m'intéresser à l'évaluation scolaire, soit à un objet aussi clairement reconnu comme étant de la « propriété » des sciences de l'éducation? Comment expliquer un parcours disciplinaire aussi peu orthodoxe? À ces questions, je dirais qu'il y a deux voies de réponse, l'une étant de l'ordre de l'histoire personnelle, l'autre, d'une démarche intellectuelle. Mes parents étaient enseignants, tous deux férus de pédagogie et issus d'une famille nombreuse presque entièrement composée d'enseignants. On pourrait donc aisément dire de moi que je suis tombée dans le monde de l'enseignement comme Obélix dans la potion : quoi que je fasse, la passion de l'éducation me colle à la peau. C'est l'explication la plus manifeste, la plus incontestable mais aussi la plus facile et, à mon avis, la moins déterminante. La raison première de mon intérêt pour l'évaluation scolaire demeure avant tout d'ordre intellectuel : c'est l'avènement historique du tri social en milieu scolaire qui l'explique. Mais qu'entends-je par « tri social »? Et d'abord, pourquoi avoir choisi une appellation aussi nouvelle et étrange? Ce choix est indissociable de ma lecture des travaux du sociologue Robert Ballion mais, surtout, de mon origine. Je suis née au Lac-Saint-Jean, où la culture du bleuet, au sens propre comme au figuré, est omniprésente. J'ai passé de nombreuses heures de mon enfance à parcourir des terres brûlées à la recherche de ce petit fruit, que mes parents appelaient affectueusement « la manne bleue ». Après l'étape de la cueillette venait ensuite celle du « tri » : d'un côté on retirait les bleuets trop verts, trop blancs, trop mous ou piqués par les insectes; de l'autre, on isolait les plus beaux, les plus gros, les meilleurs bleuets. Les premiers étaient jetés, les autres, soigneusement réservés et répartis pour la confection des tartes, des confitures et des autres spécialités locales. Bref, lorsque je fais référence au tri social, je pense au fait, pour une société, de trier les individus... un peu comme on trie des bleuets. D'un côté, on écarte ceux qui sont considérés comme étant de moindre valeur, les moins « bons », les moins « forts » et, de l'autre, on désigne les meilleurs, on les réserve et les achemine soigneusement vers d'importantes fonctions sociales. Enfin, lorsque j'évoque le tri social *en milieu scolaire*, je désigne une fonction de l'école relativement récente, celle de soumettre, continuellement et systématiquement, les personnes en état d'apprentissage à des épreuves, d'émettre des appréciations chiffrées et des diplômes sur des documents officiels, dans le but de permettre à la société en général, ou au marché de l'emploi, de comparer les individus entre eux et d'opérer un tri : « Celui-là a un diplôme d'études secondaires, c'est lui que j'embauche. », « Celle-là a d'excellentes notes, c'est à elle que nous réservons tel ou tel privilège. », etc.

Nous sommes aujourd'hui si collectivement habitués à cette fonction scolaire de tri social que nous avons quelquefois tendance à oublier qu'elle n'a pas toujours été associée à l'univers de l'éducation. En effet, comme le rappelle notamment Robert Ballion, ou encore le grand spécialiste de l'évaluation scolaire qu'est Jean Cardinet, la fonction scolaire de tri, tout comme ses accessoires que sont l'évaluation sommative et la note, sont des inventions relativement récentes dans l'histoire de l'enseignement. Je souris aujourd'hui en repensant au grand étonnement qui fut le mien lorsque j'ai lu pour la première fois ce passage de Cardinet – que je cite et recite constamment tant il est utile – qui présente les inventeurs de la note, les Jésuites. Quoi? Comment l'école avait-t-elle pu, un jour, être l'école sans les notes?

> L'institution scolaire n'a pas toujours connu le système de notation actuel. Les écoles du peuple, celles qui étaient tenues par les frères des Écoles chrétiennes, par exemple, ne notaient pas leurs élèves. Ce sont les Jésuites, dans les écoles de l'aristocratie, qui ont introduit cette mesure du résultat scolaire, certainement dans l'intention de développer l'esprit de compétition. Dégager des élites faisait explicitement partie de la mission de ces écoles. L'école républicaine du XIX[e] siècle a repris le système des notes également dans l'espoir que les classes moyennes pourraient s'appuyer sur leurs succès scolaires pour s'introduire dans les milieux sociaux dirigeants[1].

Dans les sociétés traditionnelles, dans la société féodale par exemple, le précepteur ne fait qu'enseigner. Il ne distribue pas de notes, et il n'en ressent aucunement le besoin. Il enseigne, pourtant... Ceux qui grimpent dans l'échelle sociale n'ont pas besoin d'un bon dossier scolaire pour y arriver : leur filiation leur suffit. S'ils ont eu la chance de naître dans une bonne famille, de sang noble, leur avenir est assuré. Le mode de tri social est alors axé uniquement sur la naissance. Heureusement, nos sociétés occidentales, attirées par l'idéal démocratique, ont délaissé le critère féodal de tri et ont

Gamma

Photo : Denis Garon

opté pour un autre critère : celui du dossier scolaire.

> Dans les sociétés traditionnelles, l'opérateur de stratification, c'est-à-dire « l'outil » par lequel les agents sociaux sont répartis dans la formation sociale, est la naissance. Dans une société où chacun doit occuper une position correspondant à ses capacités, c'est l'école qui va jouer ce rôle. Elle assure le **tri**, la ventilation de chaque génération. C'est essentiellement par sa médiation que se définit le niveau d'entrée dans la vie active. [...] L'école tranche du mérite de chacun, étalonne, hiérarchise, ouvre la petite ou la grande porte, ou pas de porte du tout[2].

Lorsqu'une société choisit, comme nous le faisons, le dossier scolaire comme critère majeur (et non unique) de gestion du tri social, elle désigne ce faisant les « émetteurs » de résultats chiffrés qui lui serviront d'« outils » comme les détenteurs de l'autorité de tri social en milieu scolaire. C'est dire qu'avant un moment donné de l'histoire, l'enseignant est un enseignant, et rien qu'un enseignant. Ensuite, à cause d'un mouvement révolutionnaire qui refuse le mode de tri social féodal et lui substitue un nouveau mode de tri présumé plus juste, l'enseignant devient, en plus, *un évaluant à des fins de tri social*. Il fait dès lors partie d'une population professionnelle qui sera *invariablement sommée* de produire des résultats qui influeront sur le devenir social d'autres personnes. Sa fonction initiale (l'aide à l'apprentissage, la propagation des connaissances, l'éducation, etc.) se double désormais d'une fonction d'identification du « mérite » ou de « l'aptitude » des divers candidats à une compétition pour l'ascension sociale.

Il importe de remarquer l'importance de la référence à une rationalité *extérieure* à l'enseignement au sens strict dans la définition du concept de tri social. C'est d'ailleurs ce qui le distingue du concept de sélection, mieux connu des spécialistes de l'éducation. S'il est possible *a priori* d'opérer une sélection pour des raisons relatives à l'aide à l'apprentissage (par exemple pour identifier les plus aptes à un apprentissage plus avancé), *on n'effectue un tri social, par définition, que pour des raisons qui débordent le seul cadre de l'enseignement*, soit pour opérer un tri *que la société réclame*, et non l'école elle-même. Autrement dit, le précepteur, dans une société féodale, peut très bien imposer des examens à ses élèves et « sélectionner » ses meilleurs. Mais il faut attendre la naissance d'une volonté moderne d'utilisation de l'école en vue d'atteindre des objectifs de société ou d'État[3] pour qu'il soit possible de dire des enseignants *qu'ils exercent collectivement l'autorité de tri social*.

Le recours au concept de tri social est d'une importance capitale s'il s'agit d'aborder l'évaluation scolaire sous une perspective juridique. Il permet de circonscrire la seule portion de cette « réalité » scolaire qui est susceptible d'intéresser un théoricien du droit, soit celle qui est étrangère à la fonction première de l'école, qui n'existait pas dans la société féodale et qui fut historiquement greffée à l'univers de l'enseignement. Mon travail d'approche ressemble alors un peu à celui d'un chimiste qui sépare graduellement les divers composants d'un mélange. Grâce au concept de tri social, j'extirpe tous les éléments « formatifs » d'une « réalité » mixte – les pratiques d'évaluation d'aujourd'hui – pour n'en garder que le substrat à saveur juridique : l'exercice de l'autorité de tri social à des fins de justice démocratique. Observons maintenant – non plus seulement en souriant devant l'amusante caricature qu'en fait la Comtesse de Ségur, mais le plus sérieusement du monde – comment cet exercice d'autorité a un impact méconnu, et pour le moins douloureux sur la pratique de l'enseignant contemporain.

J'ai montré, dans mon ouvrage *Évaluation scolaire et justice sociale*[4], comment l'institution du tri social en milieu scolaire constitue une transgression des sphères de justice, au sens de la célèbre théorie des sphères de justice du philosophe américain Michael Walzer[5]. Pour raffiner le modèle de ce dernier et mieux l'appliquer au cas de l'évaluation scolaire, j'ai forgé le concept d'« effet cul-de-sac ». Je me propose ici d'expliciter ce concept de façon à illustrer quelques-uns de ses innombrables effets malheureux sur la pratique de l'enseignant d'aujourd'hui.

Très (très!) schématiquement, on peut dire que nous tombons dans le piège d'une transgression des sphères lorsque, sans trop nous en rendre compte, nous « soudons » ensemble deux activités de justice distributive alors que, pour les exercer adéquatement, conformément aux principes de justice que préfèrent nos sociétés contemporaines, il faudrait au contraire prendre le soin de les exercer très distinctement, car elles appellent des principes d'action ou des modes de pensée radicalement contradictoires. Lorsqu'on tombe dans ce piège, *on se crée* la malheureuse obligation de n'obéir qu'à une seule règle, alors que la justice en réclamerait deux. Ainsi apparaît l'effet cul-de-sac : *fatalement, chaque avancée de la justice signifie toujours ailleurs, inéluctablement, un recul de justice proportionnel*. Imaginons par exemple qu'un jardinier novice ait la malheureuse idée de planter, dans le même pot, une variété capricieuse d'orchidée africaine et une variété tout aussi capricieuse de lichen nordique. Que se passe-t-il? Il s'oblige à offrir le même environnement à deux plantes qui en appellent au contraire deux très différents. S'il offre à l'orchidée les conditions de sol, de climat, d'ensoleillement, etc., dont elle a besoin, cela implique qu'inévitablement, le lichen en souffrira, et inversement. C'est, de façon imagée, l'effet cul-de-sac. On comprend aussi que, tant et aussi longtemps que le jardinier n'aura pas l'idée de rempoter les deux plantes dans deux contenants différents, il se condamnera à toujours sacrifier la prospérité d'une des deux plantes à celle de l'autre. Il n'aura alors, comme marge de manœuvre, que la seule possibilité de trouver le compromis qui lui semblera le moins pire. Par exemple, s'il désire vraiment garder les deux plantes en vie, ne se résolvant pas à en sacrifier une complètement, il recherchera la température qui, sans convenir vraiment ni à l'une, ni à l'autre, leur permettra de vivoter côte à côte.

Revenons maintenant à l'évaluation scolaire. Nous savons qu'un jour, dans l'esprit de quelque révolutionnaire, a germé l'idée d'une utilisation de l'école pour atteindre des objectifs de société : on y tiendrait des distributions de prix, des compétitions et des concours – qu'on appelle plutôt aujourd'hui des « examens » – dont les résultats serviraient de base à un tri social amélioré. Malheureusement, à cette époque, Michael Walzer et sa théorie n'étaient pas nés. Il était alors hautement improbable qu'on prenne conscience du fait qu'en « soudant » ainsi l'univers du tri social à celui de l'enseignement, on institutionnaliserait une transgression des sphères de justice. En effet, l'univers du tri social appelle des modes de pensée et des principes d'action si radicalement opposés à ceux de l'enseignement qu'ils en sont l'antithèse. C'est donc dire qu'à partir de ce moment-là, sans le savoir, on condamnerait l'enseignement et tous ses agents à subir les perpétuels marasmes d'un gigantesque effet cul-de-sac fondamental, qui se fractionnerait en fait en une infinité de petits effets cul-de-sac. Ces derniers constellent aujourd'hui l'univers de la justice scolaire. Leur multitude a un effet théorique important puisqu'elle suppose l'existence d'autant de tensions théoriques : c'est donc la « mégacrise » théorique. Mais cette situation de transgression a aussi une incidence pratique énorme, une incidence que je qualifie de douloureuse puisque *chacun de ces petits effets cul-de-sac signifie que deux demandes radicalement contradictoires sont simultanément adressées à l'enseignant*. Évidemment, il lui est impossible de les satisfaire toutes les deux. Évidemment, il échoue toujours. Comment pourrait-il faire autrement? Et qu'arrive-t-il lorsqu'on méconnaît le phénomène de la transgression des sphères de justice? On accuse l'enseignant d'inefficacité et d'arbitraire. On le condamne et on le recondamne. C'est l'origine d'une série noire d'accusations aussi stériles qu'injustes envers l'enseignant puisque la seule coupable, c'est la transgression des sphères. Chaque enseignant devient alors comparable à un jardinier sommé de cultiver dans le même pot deux plantes qui réclament des soins opposés, et constamment jugé responsable de la piètre santé des deux plantes. Mais le jardinier n'est pas en cause...

La persistance tranquille de ce problème pratique s'explique en partie par le caractère souvent trop peu apparent de la contradiction. Par exemple, l'une des demandes sera bien connue, bien visible, parce que faisant partie d'un discours officiel clamé bien haut (celui des

Photo : Denis Garon

manuels pédagogiques, celui qu'on enseigne dans les facultés d'éducation, etc.), tandis que l'autre demande proviendra de traditions et d'usages moins officiels, plus implicites, de ceux que le nouvel enseignant apprend « sur le tas » au contact des employeurs et des collègues, soit ce que Diane Duncan appelle « la culture cachée de l'école » :

> *Les normes et les usages quotidiens de l'école ne sont pas tous déclarés et explicites. Certains d'entre eux sont si profondément incrustés dans la culture et l'histoire de l'école qu'ils demeurent cachés.* L'étiquette de la salle des professeurs est un domaine fréquent où les codes de conduite demeurent dans le non-dit et l'implicite. Les nouveaux arrivés font bien d'écouter, d'observer et d'attendre de voir ce que font les autres avant d'agir s'ils veulent éviter la critique des membres du personnel plus ancien, ces derniers connaissant déjà ce que les nouveaux ne peuvent encore connaître. [...] Dans l'ensemble, il semblerait que découvrir la culture cachée de l'école se fait à travers l'expérience et les erreurs occasionnelles plutôt qu'à travers la voie formelle de la communication parlée et écrite[6].

Ainsi, plusieurs des plus détestables effets cul-de-sac proviennent d'une tension entre des idéaux pédagogiques de base, massivement reconnus par le milieu des sciences de l'éducation et auxquels adhèrent généralement les enseignants, et des idéaux que leur impose confusément ou très implicitement la société, qui se traduiront par diverses exigences institutionnelles. Mais avant de présenter quelques exemples pratiques, il me semble ici utile d'avertir le lecteur du fait que le plus difficile est de « voir » le premier effet cul-de-sac. En général, sans trop savoir pourquoi, on résiste un peu avant d'y arriver. Mais dès qu'on a aperçu le premier, les autres se mettent à nous sauter aux yeux. Un de mes plus beaux souvenirs, de ceux qui motivent un chercheur à continuer à peiner pour des années encore, est celui du spécialiste de l'éducation qui, après m'avoir entendue en conférence, m'a confié que le concept de transgression des sphères lui donnait l'impression de porter des lunettes « 3D » : « Avant, a-t-il expliqué, je voyais des traces de bleu, de rouge, de toutes les couleurs, mais ça n'avait aucun sens. Avec ce concept, toutes ces couleurs me permettent maintenant de voir en trois dimensions! »

En matière de pédagogie, aujourd'hui, on reconnaît en général volontiers que toutes les personnes en état d'apprentissage, enfants ou adultes, n'ont pas les mêmes besoins. Nos sociétés croient de plus en plus que chacun est unique et que la beauté du monde, justement, réside dans les différences entre les êtres vivants, dans la tolérance et dans l'exploitation positive des disparités. En conséquence, *on attend des enseignants qu'ils adaptent leur aide pédagogique aux besoins variés de ceux qui apprennent*. Pour y arriver, le pédagogue doit prendre le soin de bien connaître les forces, les faiblesses et la personnalité de chacun de ses élèves, afin de bien définir l'aide nécessaire. On souhaite que chaque enfant, chaque enseigné, reçoive d'un système d'éducation ce qu'il lui faut pour développer son potentiel particulier. On assiste donc à la montée des pédagogies dites « différenciées ». Par exemple, le spécialiste de l'éducation, Gabriel Gosselin, dira d'une éducation idéale qu'elle est « singulière de chaque personne », « sur mesure », en harmonie avec le principe fondamental du « respect de la diversité et de la spécificité des individus[7] ».

En revanche, toujours au vu de la justice contemporaine, une saine gestion du tri social appelle un traitement égalitaire des plus stricts. *L'idéal est de traiter chacun des candidats exactement de la même façon.* Afin de poursuivre cet idéal, l'évaluant à des fins de tri social doit faire en sorte que chacun ait exactement les mêmes chances de réussite devant l'épreuve, quels que soient ses besoins, ses difficultés, ses différences. Il faut que chacun reçoive la même attention de sa part. Il faut que chacun reçoive le même examen, le même temps de préparation, le même mode de correction, etc. Dès qu'un traitement spécial est accordé, notre sens intérieur de justice s'agite et se met à craindre un quelconque favoritisme. Ici, l'enseignant ne doit surtout pas prendre la peine de bien connaître ses élèves! Au contraire, il doit tout faire pour préserver l'impartialité de son exercice d'évaluation, de façon à éviter les conflits d'intérêts.

On peut ainsi comprendre comment le fait d'avoir un jour annexé l'univers du tri social à celui de l'enseignement est à l'origine de la naissance d'un modèle pédagogique nouveau, inconnu de l'école prémoderne, celui que le sociologue Luc Boltanski et l'économiste Laurent Thévenot nomment « le modèle d'éducation civique ».

> Reposant sur le principe de l'égalité devant l'instruction, [le modèle] conduit à l'instauration de relations désingularisées entre les maîtres, entre les élèves, mais surtout entre les maîtres et les élèves, les manquements à cet impératif étant dénoncés comme favoritisme. Ce principe met l'accent sur les formes impersonnelles de transmission et d'évaluation des savoirs, sur les diplômes, les statuts et les grades nationaux et sur un enseignement fondé sur les valeurs universelles[8].

C'est un modèle pédagogique dont certains spécialistes de l'éducation diront par la suite, ironiquement mais à juste titre, qu'il conduit à vouloir égaliser le contenu de différents contenants inégalement remplis en y ajoutant partout la même quantité... Dans ces conditions, comment s'étonner qu'un modèle de rapport pédagogique standardisé reproduise exactement les mêmes écarts qu'au départ? « Au lieu de donner davantage à ceux qui ont le moins pour combler leur retard, écrit par exemple Robert Ballion, on a "donné le maximum aux riches pour que les autres disposent d'un minimum" [...]. Trente ans de beaux discours, de belles intentions, d'objectifs généreux pour l'école et le constat qu'en termes de justice sociale, les choses n'ont guère changé. [...] L'école profite donc à ceux qui ont le plus d'atouts. Quant aux positions élevées, elles sont toujours aussi verrouillées[9]. »

Par expérience, j'ai remarqué que plusieurs de mes interlocuteurs éprouvent de la difficulté à concevoir le mot « économique » de la même manière que je le fais, et ils l'associent, de façon compréhensible mais inadéquate ici, au désir de profit ou encore à la volonté d'économiser quelques sous au détriment de l'éducation. Je préfère donc le dire tout de suite : cela n'a rien à voir. *Fondamentalement, la rationalité économique se distingue de la rationalité politique par les questions que l'on se pose devant une richesse disponible.* « Qu'est-ce qu'on va faire avec cette richesse? » révèle par exemple une rationalité économique. « À qui distribuer cette richesse? » révèle plutôt une rationalité politique. Imaginons un père ou une mère de famille avec un sac d'épicerie. Lorsque ce parent se demande comment tirer le maximum de bons repas avec ce sac, il opte pour une rationalité économique. Mais s'il cherche comment répartir les denrées qu'il contient entre ses enfants, pour éviter par exemple de faire des jaloux, il entre dans une rationalité politique.

Revenons maintenant au problème de la fusion historique des mondes de l'enseignement et du tri social. Au vu des principes de justice qui nous sont maintenant les plus chers, l'univers pédagogique appelle une rationalité économique, au sens fondamental, ne l'oublions pas. C'est dire que nous considérons que chaque personne, enfant ou adulte, possède son propre potentiel d'apprentissage qu'elle est en droit de vouloir développer au maximum grâce à l'éducation. Nous attendons donc de l'enseignant qu'il se conduise en gestionnaire efficace et fasse fructifier le plus possible chacun des potentiels d'apprentissage qui lui sont confiés pour être rentabilisés. Au sein de la rationalité économique qui sied à l'action pédagogique, *les personnes en état d'apprentissage sont des capitaux précieux* qu'il importe de ne pas gaspiller. Chaque progrès individuel, quel qu'il soit et d'où qu'il provienne (de l'enseigné le plus « doué » comme du plus « difficile »), signifie qu'on a bien rentabilisé la richesse confiée au départ. L'idéal, alors, est l'atteinte d'un maximum d'objectifs individuels de développement. À partir de cette rationalité, l'enseignant idéal est ainsi comparable à un agriculteur génial, qui sait tirer profit de tous les sols, même des plus pauvres.

Pourtant, imaginons maintenant l'heureuse hypothèse suivante : un enseignant extraordinaire, un pédagogue des plus talentueux et en parfaite forme, reçoit par hasard un groupe d'enseignés qui réunit les êtres les plus « doués », les plus motivés, agréables, « méritants », etc., de sa carrière. Au terme d'un épisode d'enseignement exemplaire, où chacun a donné le meilleur de lui-même, l'enseignant se fait évaluant et délivre des résultats qui témoignent officiellement de l'exploit qui vient réalisé : il donne des « A », ou des 100 p. 100, à tout le monde... Que se passe-t-il? Pourquoi le fait d'attester

clairement une si belle réussite a-t-il quelque chose d'incongru pour tant d'entre nous? C'est que la rationalité économique qui sied à l'univers pédagogique entre ici en collision avec la rationalité politique qui sied au contraire à un tri social démocratique. Parce que notre société choisit l'école comme lieu où doit se dérouler la compétition pour l'ascension sociale, nous considérons qu'une école se doit d'identifier clairement *à qui* il convient de réserver les meilleures positions. Elle reçoit le devoir d'indiquer à la société *qui* sont les plus « aptes », les plus « méritants » ou les plus « dignes » d'y accéder. Il s'agit ici de justifier démocratiquement le fait de traiter différemment certaines personnes, de donner plus à certains et moins aux autres, en fonction de critères jugés acceptables par notre société. Bref, il ne s'agit plus du tout d'aider *chacun* des élèves, quel qu'il soit, à progresser, mais au contraire de sacrifier les uns aux autres, dans un processus de tri effectué au nom de l'intérêt général. L'idéal à atteindre, ici, n'est plus le plus grand nombre de réussites pour tous, *mais au contraire une production stable d'échecs et le rationnement strict des réussites éclatantes*. C'est l'origine de l'exigence institutionnelle de la courbe de Gauss. Le tri social, par définition (souvenons-nous des bleuets), signifie qu'on écarte certains et qu'on isole les meilleurs. Cette fonction, actuellement confiée à l'école, suppose qu'en toute situation, l'évaluant doit faire en sorte qu'on puisse démocratiquement exclure de chaque groupe qui lui est confié un nombre stable de personnes et qu'on puisse acheminer celles qui restent vers d'autres « éliminatoires », quelle que soit la qualité du groupe... Le parfait évaluant à des fins de tri social est ici comparable à un arbitre olympique devant des athlètes de la course à pied : invariablement, même *devant les meilleurs coureurs du monde*, il doit désigner un premier, un deuxième... et un dernier, pour qui la course aura un goût d'échec.

On constate encore une fois que l'enseignant d'aujourd'hui, parce qu'il est également le gestionnaire du tri social, est sommé d'atteindre deux objectifs contradictoires. D'un côté, on lui demande de se conduire en pédagogue efficace et de produire en tout temps le maximum de réussites individuelles d'apprentissage possible (l'idéal étant un « A » pour tous). De l'autre, on lui demande de transmettre des résultats qui permettront à la société de fonder un tri social (l'idéal étant un minimum stable d'échecs et le rationnement strict des « A »). En conséquence, il doit chaque jour faire des choix douloureux dans l'exécution de ses deux tâches. Comme le jardinier qui cultive deux plantes incompatibles dans un même pot de terre, il doit sans cesse sacrifier un idéal à la prospérité de l'autre. Remarquons qu'actuellement, l'exigence politique se fait généralement plus impérative que l'exigence économique. La généralisation de l'obligation de fournir des résultats étalés suivant la courbe de Gauss témoigne, paradoxalement, de systèmes d'éducation davantage préoccupés par leur fonction de tri social que par leur fonction d'aide à l'apprentissage. « Il est clair, écrit Antoine Baby, que le contexte actuel de l'évaluation oblige l'enseignant à accorder la préséance à la fonction sociale et à négliger la fonction pédagogique[10]. » Ainsi, actuellement, un pédagogue se voit souvent forcé de se conduire comme un « trieur de bleuets » blasé, qui continuerait machinalement et invariablement de jeter la même quantité de fruits, bon an, mal an, même lorsque par hasard lui échoit un arrivage des plus beaux, des plus gros et des meilleurs bleuets qu'il ait jamais vus...

Photo : Denis Gagnon

Depuis toujours, on choisit la population enseignante parmi ceux que l'on considère comme possédant des connaissances, une expertise, un savoir-faire, etc. Ces « savants » ou ces « experts » se caractérisent par leur faculté de reconnaître ce qui est « excellent », « valable », « beau », etc. dans un domaine particulier. On attendra du professeur de beaux-arts par exemple qu'il soit capable de distinguer le tableau de valeur de celui qui ne l'est pas. En cas de doute, on aura recours à son expertise et son opinion tranchera. On attendra de la même façon de l'enseignant de mathématiques qu'il puisse distinguer l'équation « correcte » de celle qui ne l'est pas. Pour traduire cette « réalité » de l'enseignement, Jean-Claude Forquin dira par exemple que « le projet d'éduquer suppose toujours à un certain niveau l'adhésion plus ou moins explicite à une image normative ou idéale de l'homme[11] ». Bien évidemment, on n'enseigne pas si on ne se croit pas détenteur d'une aptitude minimale à reconnaître ce qui est bon et ce qui ne l'est pas. L'idéal scolaire, sous cet angle, est de produire les « meilleures » formations possible du point de vue de l'expert. L'enseignant parfait est celui qui se distingue des autres par la qualité de l'apprentissage de ses élèves, par leurs aptitudes supérieures, par les réussites qui seront les leurs au sein de la société. On dira de ces derniers, par exemple : « Il a gagné tel prix Nobel, c'était prévisible, avec le professeur qu'il a eu... » ou encore : « Quelle médecin extraordinaire elle est devenue! Mais on aurait pu s'en douter, avec la formation qu'elle a reçue... », etc. *Bref, ce qui compte ici, c'est la qualité élevée du produit fini. Qu'importe, au fond, comment l'enseignant s'y prend pour le produire.* De toute façon, c'est son affaire. C'est la qualité finale qui atteste la légitimité des moyens et des procédures...

En revanche, en matière de tri social démocratique, c'est tout le contraire. Tout est affaire de processus ou de procédure. Pour qu'un tri social soit démocratiquement acceptable, il faut que les vainqueurs soient identifiés de la façon la plus équitable possible. Ce processus d'identification, pour être jugé équitable, doit obéir à un mode minutieusement défini et strictement observé. Ainsi, dans la détermination des critères, il faut veiller à ce qu'aucun groupe socioéconomique particulier ne soit avantagé par rapport aux autres. L'épreuve en milieu scolaire doit être préparée avec soin et scrupuleusement gardée secrète jusqu'à sa passation. Le temps d'examen doit être minuté. La décision qui désigne un grand vainqueur doit se prendre suivant des règles claires, faisant l'objet d'un consensus entre les divers gestionnaires de l'autorité de tri. *L'idéal, en la matière, réside dans un processus si impeccablement conçu et mené qu'il offre la certitude que le candidat gagnant ne doit sa victoire à nul critère discriminatoire, inégalitaire, illégal, élitiste ou antidémocratique. Qu'importe, au fond, la qualité du produit fini.*

Observons qu'en fonction de cet effet cul-de-sac, il est possible de situer toutes les maisons d'enseignement d'aujourd'hui sur un continuum, selon les objectifs qu'elles privilégient et ceux qu'elles sacrifient en conséquence. À une extrémité, on placera les établissements qui optent d'abord et avant tout pour l'excellence des formations et qui, à cause de la transgression des sphères, doivent y sacrifier simultanément la justice du processus de tri. Ainsi, on pourra y ranger bon nombre d'établissements privés, dont les diplômes sont portés aux nues sur le marché, à cause de la qualité des formations qu'ils garantissent, mais qui, en matière de tri social, utilisent des critères largement inacceptables parce que élitistes et antidémocratiques. À l'autre extrémité, on placera les quelques établissements politiquement engagés, qui se caractérisent par des modes d'évaluation dont on a soigneusement extirpé tout critère inégalitaire ou discriminatoire, mais qui, à cause de la transgression des sphères, doivent leur sacrifier la qualité des formations. Ainsi apparaît le problème de l'accès égalitaire au diplôme. Le tri social est impeccable, mais le diplôme n'est plus une garantie. Enfin, entre ces deux extrémités se situent tous les autres établissements, qui recherchent le compromis de justice qui leur paraîtra le moins pire. Les formations qu'ils offrent ne sont pas excellentes, mais leurs diplômes ne sont pas non plus complètement dépourvus de valeur; leur tri social n'est pas vraiment démocratique, mais il n'est pas non plus d'un élitisme éhonté. Ne se résignant pas à sacrifier complètement un idéal à l'autre, ils ont trouvé une façon de faire qui permet aux deux idéaux soudés par la transgression de vivoter côte à côte...

On dit souvent que la pédagogie est un art. Comme de l'artiste, on dit par exemple du pédagogue qu'il ne le devient pas, mais qu'il l'est[12]. Nous avons d'ailleurs probablement tous croisé un jour un de ces fameux pédagogues qui

savent d'instinct communiquer leur passion, réinventer quotidiennement leur tâche, avec génie, et nous faire découvrir avec anticipation ce qui d'ordinaire n'aurait même pas attiré notre attention. En effet, dans le domaine de l'art pédagogique comme dans tous les arts, il y a des virtuoses et des génies comme il y a des talents plus humbles. *L'idéal en la matière réside dans la singularité, le refus des règles et de la standardisation, la liberté créatrice et la liberté d'expression, la volonté d'être pleinement et inconditionnellement soi, d'être libre arbitre et pleinement maître de son art.*

À l'opposé, l'univers du tri social est un univers de justice administrative (au sens du droit administratif), où le détenteur d'autorité doit traiter les candidats avec le plus d'uniformité possible. On attend d'un tri social démocratique qu'il ne soit pas marqué par l'arbitraire ou le hasard, par les caprices ou les préférences du décideur, par la discrimination ou par l'abus de pouvoir, etc. Par exemple, il nous apparaîtrait hautement injuste que le candidat A reçoive une bonne note parce qu'il est beau garçon et qu'il ressemble à l'acteur préféré de la correctrice. Ou encore que la candidate B échoue parce qu'elle est juive, que le correcteur est antisémite et qu'il souffre de brûlures d'estomac au moment de lui attribuer une note. C'est dire que, dans le domaine du tri social, nous exigeons de la personne qui évalue qu'elle se conduise avec un minimum d'uniformité, qu'elle obéisse à des règles claires et n'y déroge pas. En d'autres termes, nous souhaitons que son action soit conforme aux techniques décisionnelles qu'utilisent en général ceux qui administrent une politique au nom de la collectivité. *L'idéal réside dans la standardisation, le respect des règles et de la volonté concertée, le désir d'agir invariablement de la même façon, avec cohérence et autant que possible en harmonie avec les autres détenteurs de l'autorité*, le tout étant sujet à un contrôle démocratique destiné à protéger contre les risques d'abus.

On le voit, encore une fois, l'enseignant se trouve placé entre l'arbre et l'écorce. On attend de lui qu'il agisse avec justice dans l'une comme dans l'autre fonction. On lui demande encore l'impossible. L'effet cul-de-sac suppose que chaque fois qu'il tente d'agir avec justice, ailleurs, fatalement, il commet une bourde. Bien sûr, ce n'est pas sa faute... mais on lui en voudra quand même.

Au seul examen de ces quelques effets cul-de-sac (parmi une multitude), l'effet indésirable du tri social en milieu scolaire sur la pratique de l'enseignant contemporain devient bien visible : quoi qu'il fasse, et quels que soient son talent, sa générosité ou ses exploits, ce dernier est systématiquement acculé à l'échec, car on lui impose de suivre simultanément des voies diamétralement opposées. D'ailleurs, des spécialistes de l'éducation ont observé ce dernier phénomène avant moi. Hubert Hannoun écrit par exemple :

> L'une des ambiguïtés essentielles de tout enseignant réside dans le fait d'être à la fois responsable de l'épanouissement de l'élève et garant du respect des impératifs de l'institution scolaire. Dans le cas, somme toute possible, où ces deux orientations s'avéreraient contradictoires, le maître se trouve dans l'obligation de choisir, à savoir de se choisir comme avocat de ces impératifs ou celui de ses élèves. Dans un cas comme dans l'autre, l'un des volets est occulté, masqué par l'autre : s'il opte pour le respect des normes institutionnelles, il ne pourra que jouer la comédie du respect de l'élève. La situation inverse demeure tout aussi plausible. [...] L'éducation, dans son essence, est, pour le maître, un processus suicidaire[13].

Mon apport est d'attirer l'attention sur le caractère historique (donc contingent) et construit (donc pouvant être déconstruit) d'une annexion du tri social au monde de l'éducation. Autrement dit, j'omets de considérer la situation actuelle de transgression des sphères de justice comme un donné de départ faisant partie de l'« essence » immuable du phénomène pédagogique, ce qui me permet par exemple de répliquer à un auteur comme Hubert Hannoun, en disant : « Ce n'est pas l'éducation qui, dans son essence, est suicidaire pour l'enseignant : c'est la transgression des sphères. » Cela me permet aussi de répliquer à un auteur comme Jean-Louis Derouet[14] : « Ce n'est pas l'éducation qui, en soi, appelle fatalement le compromis de justice : c'est la transgression des sphères. » Et ainsi de suite.

Force est enfin d'ajouter que l'effet cul-de-sac n'est pas le seul effet négatif recensé de l'avènement du tri social en milieu scolaire. Quantité de spécialistes de l'éducation lui attribuent depuis déjà longtemps une foule d'autres maux, à la différence qu'ils emploient un vocabulaire différent du mien. On en verra un exemple chez Robert Ballion qui décrit comme « un cadeau empoisonné » le fait de considérer l'école comme un instrument de démocratisation sociale parce que, ce faisant, « on la condamne au rôle de bouc émissaire[15]. » Christopher J. Hurn, lui, prétend qu'à cause du caractère grandiose ou exaltant du projet de justice sociale démocratique par l'utilisation de l'école, nous serions devenus obsédés par lui, obnubilés au point de ne nous soucier de rien d'autre... au point même de ne plus songer à regarder tous ces véritables petits exploits que réalise pourtant la pédagogie contemporaine. « Comme l'école ne peut offrir tout ce que l'on attend d'elle, écrit-il, nous avons tendance à ne pas tenir compte de ses bienfaits réels qui sont énormes. Déçus dans leur foi en l'école en tant que panacée des maux sociaux, nombreux d'entre nous [...] ont réagi avec cynisme [...][16]. » Bref, le tri social en milieu scolaire oblige chaque enseignant à s'essouffler perpétuellement à courir après l'impossible, comme Sisyphe à pousser son rocher. Mais contrairement à Sisyphe, qui attire la compassion, l'enseignant, lui, se voit accusé et injustement condamné parce que nous méconnaissons le phénomène de la transgression des sphères. De plus, le tri social nous pousse à imputer la responsabilité des problèmes de justice sociale à l'école, soit des problèmes qui, en tout temps dans l'histoire de l'humanité, n'ont jamais cessé d'exister. Enfin, le tri social nous prédispose à ne pas apprécier les exploits pédagogiques à leur juste mesure, il génère notre ingratitude à l'égard du pédagogue. Dans ces circonstances, comment s'étonner que les enseignants d'aujourd'hui aient besoin de vastes campagnes publicitaires de revalorisation? L'idée était certes bonne, belle et utile. N'empêche que j'ai le réflexe de penser que la meilleure chose à faire aurait été de déconstruire la transgression des sphères de justice...

La plupart du temps, je remarque que les résistances spontanées et machinales à l'hypothèse d'une déconstruction de la transgression des sphères de justice proviennent d'une compréhension inadéquate du phénomène d'autorité de tri social en milieu scolaire. Imaginons par exemple deux écoles – appelons-les A et B – absolument identiques. Des enseignants, eux aussi absolument identiques, y travaillent et y font, chaque jour, exactement les mêmes gestes. L'école A est entourée d'une société qui n'utilise pas les résultats des évaluations comme instruments de tri social : il n'y pas donc pas de transgression des sphères de justice. *Pourtant, les enseignants peuvent très bien évaluer quand même*, notamment pour indiquer à leurs élèves où sont leurs faiblesses. Ils peuvent leur décerner des prix, ou même indiquer à chacun un rang, selon leur appréciation des aptitudes et mérites respectifs de chacun. *Ils évaluent absolument comme bon leur semble puisqu'ils sont libres d'accomplir* – ou de ne pas accomplir – *tout acte qui, au vu de leur expertise, leur semble nécessaire à l'atteinte de leurs objectifs d'enseignement.* Mais leurs évaluations sont uniquement et invariablement, formatives puisque la société dans laquelle se situe l'école A n'a pas désigné l'école comme étant le lieu où doit se faire le tri social. À l'opposé, l'école B est entourée d'une société qui, comme la nôtre, choisit d'utiliser les résultats scolaires comme base de tri social. Les mêmes actes évaluatifs sont accomplis, à la différence que les enseignants y sont *contraints* d'évaluer. L'évaluation n'est pas faite parce que l'enseignant croit cet acte positif ou nécessaire à la bonne marche de son travail, mais parce qu'*il n'a pas le choix*. Remarquons que, même si les enseignants de l'école B ont exactement les mêmes intentions que ceux de l'école A, même s'ils construisent leurs examens et s'ils effectuent leurs corrections exactement de la même façon, ils deviennent, inéluctablement *et même malgré eux*, les gestionnaires du tri social. À partir du moment où ils remettent à l'institution des appréciations chiffrées qui, ultérieurement, figureront sur des documents officiels auxquels la puissance publique attache d'importants effets, les enseignants de l'école B sont détenteurs de l'autorité de tri social et administrateurs de la volonté collective. La situation de transgression des sphères et son effet cul-de-sac apparaissent alors.

À partir de cet exemple, on peut comprendre en quoi la déconstruction de la situation actuelle de transgression suppose une modification avant tout *extérieure* à l'enseignement. C'est la société autour de l'école qui construit la transgression, pas l'école elle-même. La déconstruction de l'impasse théorique et l'élimination de ses maux de toutes sortes passe donc nécessairement par une révolution collective des mentalités et par un changement d'attitude devant les résultats scolaires. Cette déconstruction ne se réalise pas, comme on pourrait le croire à tort, par des contraintes supplémentaires imposées aux enseignants. Au contraire, elle a pour effet de redonner un caractère entier à l'essentielle liberté de l'artiste-pédagogue, de l'expert-enseignant et du producteur de formations excellentes qu'est avant tout l'enseignant. Seule la volonté historique d'en faire simultanément l'administrateur d'un tri social amélioré risque constamment de tronquer cette liberté et de ramener l'enseignant dans la ligne de mire des tirs de la justice démocratique.

Pour une foule de raisons, nos sociétés ont choisi de maintenir le plus longtemps

Photo : Denis Garon

possible certaines populations à l'école, ce dont témoigne par exemple le concept sociologique bien connu de l'école-parking. Plusieurs élèves, qui n'aiment pas spontanément l'école, rêvent d'en sortir, mais la loi, le marché du travail ou diverses pressions sociales les y maintiennent. Simultanément, les crises de la jeunesse éclatent les unes après les autres, les générations se jaugent avec suspicion et se livrent des guerres souterraines[17] où l'école joue souvent un rôle stratégique et méconnu. La culture de la violence se propage de mille et une façons, la culture de l'autorité se désagrège et les gangs de rue prolifèrent chez les jeunes, introduisant dans l'école des comportements nouveaux et des craintes nouvelles chez ceux qui sont chargés de leur enseigner. Dans ce contexte, enseigner aujourd'hui peut quelquefois ressembler beaucoup... à descendre dans la fosse aux lions. À la lumière de ce qui précède, il devient pleinement compréhensible que certains enseignants ressentent le besoin d'un pouvoir disciplinaire nouveau, susceptible de leur permettre de préserver l'ordre jugé nécessaire à l'apprentissage et de sanctionner le comportement incompatible avec la vie de groupe. Malheureusement, le problème n'est presque jamais abordé clairement sous cet angle. En conséquence, il ne donne pas lieu à un débat politique explicite chez les dirigeants et, malgré un contexte social radicalement nouveau et difficile, les agents de l'école ne se voient pas attribuer le pouvoir disciplinaire et policier jugé nécessaire par certains. Ainsi, à cause de cette question non débattue et du défaut de solution au problème, certains décident de se faire eux-mêmes justice et s'arrogent, de façon détournée, le pouvoir disciplinaire auquel ils ont le sentiment d'avoir droit; ils utilisent à d'autres fins l'autorité de tri social en milieu scolaire et la transforme en pouvoir de commandement et de sanction du comportement déviant : « Tu sais que les notes ont une grande influence dans la société et que tu en as grandement besoin, alors obéis-moi car j'ai le pouvoir de t'en priver. » Malheureusement pour les adeptes de cette manœuvre, et même dans l'hypothèse d'un besoin légitime de pouvoir disciplinaire et policier, cette façon de procéder n'est pas politiquement ni juridiquement acceptable pour plusieurs raisons, entre autres, parce que la manœuvre est détournée, insuffisamment ouverte et transparente et parce que nous ne pouvons pas ainsi utiliser comme bon nous semble une autorité qui ne nous appartient pas en propre, mais qui nous a été confiée par la collectivité, à d'autres fins. L'esprit général de nos systèmes de droit s'y oppose, tout comme des principes démocratiques de base.

Bref, c'est une chose de dire, en toute lucidité : « J'estime que le pouvoir de commandement et de sanction qui peut découler de l'autorité de tri social en milieu scolaire est nécessaire dans le contexte social actuel, c'est pourquoi je m'oppose à sa disparition. » On découvre ainsi qu'un pouvoir disciplinaire nouveau ferait peut-être mieux l'affaire, notamment parce qu'il n'aurait pas pour effet de perpétuer d'indésirables effets cul-de-sac. Mais c'est une tout autre chose de dire : « La pédagogie, dans son essence, rend la déconstruction de la transgression des sphères de justice absolument impossible. » Car cette dernière façon de poser le problème, d'un point de vue historique, scientifique, juridique comme politique, est complètement caduque.

En conclusion, je dirai que l'enseignant contemporain a beaucoup à gagner d'une déconstruction de l'actuelle transgression des sphères de justice, pour toutes les raisons précédemment données, mais surtout, peut-être, parce qu'elle ramènerait clairement l'univers pédagogique dans le domaine de compétence de l'amour, au sens où l'entend l'extraordinaire sociologue qu'est Luc Boltanski[18]. L'univers du tri social avec lequel il fut un jour fusionné est, lui, du domaine de la justice – d'où ma présence. « La justice, écrit Boltanski, part de la comparaison entre deux hommes qui s'affrontent dans une épreuve totale, et elle résorbe leur violence en substituant à la comparaison deux à deux la référence à une équivalence universelle, qu'elle soit ou non objectivée dans une loi. L'amour prend une voie plus courte. *Il se détourne de la comparaison* et ignore les équivalences[19]. » La déconstruction de la transgression signifie donc mettre fin à une « hétérogénéité de régime » qui, comme le soupçonne Boltanski, est à l'origine de bien des querelles interminables[20]... Je demeure depuis toujours convaincue que la population professionnelle des enseignants est largement consumée par l'amour des enfants et de la jeunesse. Ainsi, de la même façon qu'un père ou une mère, par amour pour ses enfants, se refuse à les comparer entre eux (« Ton frère est plus beau, plus gentil ou plus intelligent que toi! »), un pédagogue peut désirer ne plus comparer ses élèves entre eux (« Ta copine est meilleure que toi, elle a 100 p. 100! », « Toi, tu es le moins bon de tous, car tu as la moins bonne note », etc.) s'il ne le juge pas approprié pour l'épanouissement de ceux qui éprouvent le plus de difficultés. La déconstruction de la transgression le délivrerait de l'obligation perpétuelle de donner à chacun un rang, en comparant les uns aux autres, pour que la société puisse ultérieurement faire un tri.

Avant de terminer, j'aimerais revenir une dernière fois aux bleuets fameux de ma terre natale. Je ne l'ai pas avoué tout de go... mais, bizarrement, je n'aime pas les cueillir. Il faut dire qu'un été particulier mes parents, avec la générosité qui les caractérisent, ont hébergé quelques cousins et cousines pour une vaste activité collective de cueillette au « peigne[21] ». Sans la moindre malice et avec une amabilité de bon aloi, mes parents ont cru bon de féliciter largement, avec force compliments, les meilleurs cueilleurs de chaque jour. Mais moi, j'étais la plus jeune et surtout la moins douée pour le sport et les activités physiques. Quels qu'aient été mes efforts (et ils étaient immenses!), j'étais toujours la dernière. J'en ai ressenti une amertume si vive, une impression si désagréable que, même aujourd'hui, je la ressens encore à la seule idée de partir à la recherche de ce petit fruit pourtant, je le reconnais, savoureux, beau et sympathique à souhait. Même des dizaines d'années après, même en souriant en pensant au caractère hautement puéril de ma réaction, je ne réussis pas à me débarrasser du sentiment désagréable qui m'envahit toujours à l'idée de cueillir des bleuets. Ma réaction est viscérale... ma tête n'y peut rien. Manifestement, mes parents n'auraient pu imaginer meilleur moyen de m'inculquer l'aversion pour la cueillette des bleuets : me faire expérimenter le sort de l'éternel dernier d'une compétition et l'impression détestable que les efforts sont vains puisque les autres ont une trop grande longueur d'avance.

Lorsque je songe à cette anecdote personnelle, je frémis à l'idée de l'aversion pour la connaissance que les compétitions pour les meilleures notes ont pu inculquer à tous ceux que les difficultés de départ ont placés dans les derniers rangs. Et je ne me leurre pas : si j'ai aimé l'école jusqu'à l'excès, jusqu'à placer la connaissance de type scolaire au centre de mes rêves et de ma vie, c'est parce que j'y ai, dès le début, expérimenté le sentiment de réussite, de félicité, voire d'harmonie avec le monde. J'y ai trouvé la source d'un bonheur simple, mais fondamental : celui de voir ses efforts reconnus et sa personne valorisée. À l'instar du spécialiste de l'éducation Gilbert de Landsheere, je suis fermement convaincue que « le succès engendre le succès et [que] l'échec d'aujourd'hui prépare l'échec de demain[22] ».

Bref, militer pour une déconstruction de l'actuelle transgression des sphères de justice, c'est non seulement sortir l'enseignant contemporain d'une situation douloureuse, mais c'est aussi choisir de maintenir fermement la pédagogie dans le domaine de compétence de l'amour, notamment en expulsant de son univers des modes de comparaison qui n'y ont pas toujours eu leur place pour les envoyer là où ils sont pleinement nécessaires : dans les lieux de justice qui environnent un tri social démocratique. C'est, plus poétiquement, cultiver la fleur de l'amour et les plants de justice séparément, tout simplement parce qu'ici et maintenant, leur nature appelle des soins radicalement différents.

M^me^ Violaine Lemay est juriste spécialisée en théorie du droit et, chercheure en droit et société.

1. Jean CARDINET, *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1988, collection Pédagogies en développement, p. 241.
2. Robert BALLION, *La bonne école : Évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris Hatier, 1991, p.75 et 83. (Le gras est ajouté.)

3. Voir Christian NIQUE, *Comment l'école devint une affaire d'État*, Paris, Nathan, 1990.
4. J'y ai présenté en détail diverses théories, dont celle des sphères de justice. J'y renvoie donc le lecteur désireux d'en connaître davantage : Violaine LEMAY, *Évaluation scolaire et justice sociale. Droit, éducation et société*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 2000.
5. Michael WALZER, *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris, Seuil, 1997, (collection La couleur des idées).
6. Diane DUNCAN, *Becoming a Primary School Teacher. A Study of Mature Women*, Glasgow, Trentham Books, 1999, p. 118-119. (Traduction libre).
7. Gabriel GOSSELIN, « Le partenariat en éducation selon l'UNESCO », dans Richard PALLASCIO, Louise JULIEN et Gabriel GOSSELIN (dir.), *Le partenariat en éducation : Pour mieux vivre ensemble*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1998, p. 138-139.
8. Luc BOLTANSKI et Laurent THÉVENOT, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991, p. 378.
9. Robert BALLION, op. cit., p. 97-103.
10. Antoine BABY, préface, dans Violaine LEMAY, op. cit., p. viii.
11. Jean-Claude FORQUIN, « Justification de l'enseignement et relativisme culturel », *Revue française de pédagogie*, n° 97, 1991, p.25.
12. Voir notamment David SOLWAY, *Educational Lost : Reflections on Contemporary Pedagogical Practice*, Toronto, Oise Press, 1989, p. 8-9.
13. Hubert HANNOUN, *Paradoxe sur l'enseignant*, Paris, ESF éditeur, 1989, p. 12, 16, (Collection Sciences de l'éducation).
14. Jean-Louis DEROUET, *École et justice : De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié, 1992.
15. Robert BALLION, op. cit., p. 65.
16. Christopher J. HURN, *The Limits and Possibilities of Schooling : An Introduction to the Sociology of Education*, 2e éd., Boston, Allyn & Bacon, 1985, p. 315. (Traduction libre).
17. Voir Michel MENU, *Les mythes de la jeunesse*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1981, p. 235.
18. Luc BOLTANSKI, *L'Amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Métailié, 1990.
19. *Ibid.*, p. 142.
20. *Ibid.*, p. 245.
21. Un peigne est un instrument de bois qui ressemble vaguement à une grosse cuillère et qui comporte à son extrémité ronde une rangée de gros clous alignés comme les dents d'un peigne. On l'utilise pour ratisser le plant de bleuets et les fruits tombent dans un grand contenant que l'on tient de l'autre main.
22. Gilbert DE LANDSHEERE, *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Paris, Fernand Nathan, 1980, p. 28.

Au moment où débute la mise en œuvre du nouveau Programme de formation de l'école québécoise, de nombreuses questions surgissent au sujet de l'évaluation des apprentissages. Certains enseignants se demandent s'ils pourront encore utiliser des examens, d'autres s'interrogent sur l'utilité des notes pendant que certaines écoles expérimentent de nouvelles façons de communiquer les résultats aux parents. Avant de nous attaquer aux questions relatives aux façons de faire, nous aborderons des questions portant sur la nature de l'évaluation, ses fonctions et ses objets. Pour chacune des questions traitées, nous ferons état des nouvelles orientations. Nous examinerons ensuite les pratiques plus prometteuses de façon à mettre en évidence les forces sur lesquelles il est possible de miser. Puis les principaux changements à faire seront ensuite présentés. Enfin, avant de conclure, nous nous pencherons sur les stratégies à mettre en place pour amener les enseignants à transformer leurs pratiques d'évaluation.

Avant de décider comment faire l'évaluation des apprentissages, il faut avoir une idée claire de ce qu'elle est. Pour cela, il est utile de cerner non seulement la nature de l'évaluation, mais également les fonctions qu'elle remplit dans le système d'éducation.

Dans le projet de politique d'évaluation des apprentissages, on définit l'évaluation des apprentissages comme une démarche qui permet de porter un jugement à l'aide de critères sur les compétences acquises et développées par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision. Cette démarche s'applique aux deux fonctions principales de l'évaluation telles qu'elles sont définies dans le projet de politique d'évaluation des apprentissages, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. Bien qu'étant deux réalités distinctes, les deux fonctions s'interpénètrent. Il n'y a pas à choisir son camp, et pas de camps séparés une fois pour toutes explique Hadji (1997). Cependant, leur définition permet de mieux comprendre l'évaluation et d'établir clairement comment s'exercent ces deux fonctions.

La reconnaissance des compétences exige que l'équipe d'enseignants qui intervient auprès d'un élève dresse le bilan des apprentissages à la fin d'un cycle. Pour les compétences disciplinaires et les compétences transversales ayant fait l'objet d'un apprentissage et d'une évaluation pendant un cycle, les enseignants doivent rendre compte du niveau atteint. Ils fournissent également aux enseignants du cycle suivant l'information qui leur sera utile pour offrir aux élèves les mesures d'aide ou d'enrichissement qui répondront à leurs besoins.

L'aide à l'apprentissage permet à l'enseignant de soutenir l'élève dans l'acquisition de ses connaissances et dans le développement de ses compétences. Fonction principale de l'évaluation, elle vise toutes les activités d'évaluation destinées à soutenir le processus d'apprentissage, soit celles qui, auparavant, étaient associées à l'évaluation formative. Ce choix terminologique permet de mettre l'accent sur la fonction de soutien à l'apprentissage, l'expression « évaluation formative » étant trop souvent associée à « ce qui ne compte pas ». Pour remplir cette fonction, l'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage et jouer un rôle de régulation, c'est-à-dire d'ajustement de l'apprentissage par l'élève ainsi que d'ajustement des actions pédagogiques de l'enseignant. Selon Louis (1999), cette évaluation fait tenir beaucoup de place à la rétroaction donnée à l'élève, ce qui implique de la part des enseignants une bonne connaissance des processus cognitifs et métacognitifs utilisés par les élèves dans leur processus d'apprentissage.

L'évaluation formative n'est pas un concept nouveau. Au cours des années 80 et 90 on a vu naître des pratiques innovatrices. Des expériences d'autoévaluation, entre autres, ont été réalisées dans certains milieux avec beaucoup de succès. Pensons notamment au travail de Doyon et Juneau (1991) qui visait à faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. Ces auteurs ont élaboré une démarche d'autoévaluation dans laquelle l'élève est amené à analyser son cheminement, à décider des priorités à établir pour réajuster la trajectoire de ses apprentissages ou en poursuivre la progression. Leur vision de l'autoévaluation était innovatrice et s'inscrivait déjà dans le sens d'une évaluation au service de l'apprentissage.
Aussi, une abondante documentation dans le domaine de l'évaluation formative a été produite au cours de cette période. Le ministère de l'Éducation avait lui-même élaboré des guides d'évaluation en classe pour chacune des matières du primaire, des fascicules sur la docimologie et la Politique d'évaluation qui affirmait l'importance de l'évaluation formative. Les livres de Gérard Scallon (1988) ont été marquants au Québec. D'ailleurs, ces livres sont toujours des références précieuses. Comprendre d'abord tout ce qu'implique l'idée d'évaluation formative est essentiel pour ensuite être en mesure d'agir.

À l'heure actuelle, la distinction entre les deux fonctions de l'évaluation fait souvent défaut. Même si en principe, l'évaluation effectuée en cours d'apprentissage devrait servir à mesurer la progression et à ajuster l'enseignement en conséquence, on peut dire que la fonction bilan prédomine. La fonction de l'évaluation qui vise l'aide à l'apprentissage fait en classe, son utilité pour chaque élève – savoir ce qu'il sait – et pour l'enseignant – savoir ce que les élèves savent pour ajuster son enseignement en conséquence – devra nécessairement prendre plus d'importance et de place, si l'on veut soutenir l'apprentissage et le développement des compétences.

L'aide à l'apprentissage et la régulation vont de pair. Réguler signifie ajuster, corriger, améliorer un processus ou un produit. Les régulations peuvent porter sur différents objets et se faire à différents moments de l'apprentissage (avant, pendant et après). Les régulations faites pendant les activités d'apprentissage occupent néanmoins une place prépondérante, puisqu'elles permettent une intervention immédiate auprès des élèves. L'enseignant a donc la possibilité de réagir aux questions et aux réactions des élèves en fournissant une rétroaction appropriée. Pour être efficace, une rétroaction devrait, notamment, être la plus immédiate possible et offrir une information en rapport avec l'erreur observée.
Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, l'erreur change de statut. Au lieu d'être considérée comme une lacune ou un manque, l'erreur est perçue plus

Photo : Denis Garon

positivement parce qu'elle permet de comprendre la logique de l'élève. Elle devient le moteur de l'apprentissage par le travail qu'elle suscite. L'enseignant peut ainsi amener l'élève à prendre conscience des procédures et des connaissances utilisées et l'aider à construire de nouvelles stratégies.

Une conception positive de l'erreur amène aussi les enseignants à remettre en question leurs pratiques pédagogiques. Les élèves ont-ils les connaissances nécessaires pour exécuter la tâche proposée? Les consignes sont-elles claires? Les critères d'évaluation sont-ils connus des élèves? Pour Jorro (2001), l'idée d'une réflexion en cours d'action qui incite les enseignants à faire une analyse de leur pratique constitue non seulement un enjeu de la professionnalisation, mais aussi un regard nouveau sur l'acte même d'évaluer.

Chaque enseignant vise à augmenter l'autonomie de l'élève et à le placer au cœur de ses apprentissages. Il amène donc l'élève à développer son habileté à réguler lui-même ses apprentissages. Les interactions des pairs et de l'enseignant permettent aux élèves de se familiariser avec l'autorégulation. De plus, l'autoévaluation se révèle un bon moyen d'amener l'élève à mieux gérer le processus de régulation nécessaire à l'exécution efficace d'une tâche.

Après les fonctions, considérons maintenant les objets de l'évaluation. Le jugement porté par l'enseignant doit s'accorder le plus étroitement possible avec les objets de l'évaluation. Il importe donc de bien saisir leurs caractéristiques.

Dans la mise en œuvre du nouveau Programme de formation de l'école québécoise, l'évaluation porte sur les compétences. C'est pourquoi on cherchera d'abord à mesurer le développement des compétences disciplinaires et transversales.

Une compétence est un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2000), c'est-à-dire une capacité d'agir. On vérifie donc si l'élève sait mobiliser, dans l'action, un ensemble de ressources dans des situations diversifiées. Pour Paquay (2000), la compétence consiste à « pouvoir faire face aux situations », ce qui implique presque toujours, des adaptations et des initiatives. Il donne l'exemple d'un conducteur de voiture compétent qui est capable non seulement d'appliquer des automatismes, mais surtout d'apporter des réponses à des situations inattendues telles que rouler sur une route verglacée.

La compétence est complexe, car elle ne peut se réduire à être la somme de ses composantes. Par conséquent, elle devrait être évaluée globalement et non pas à partir de ses composantes prises isolément. Il ne s'agit pas d'éliminer les approches analytiques qui ont leur importance quand on veut, par exemple, repérer les stratégies à améliorer ou les savoirs non acquis. Cependant, même un inventaire détaillé de toutes les facettes de la compétence ne permet pas de porter un jugement sur l'état de développement de la compétence.

Les compétences se développent dans le temps et leur progression est toujours possible. On devrait pouvoir communiquer efficacement l'évolution des apprentissages faits par l'élève.

Les programmes d'études des années 80 visaient l'acquisition d'un ensemble de connaissances de même que le développement d'habiletés et d'attitudes. Pour chaque matière, ces visées étaient détaillées sous forme d'objectifs pédagogiques qui précisaient les apprentissages attendus de l'élève. Dans ce contexte, l'évaluation avait pour principal objet la vérification de l'atteinte des objectifs définis dans les programmes d'études. Il s'agit d'un acquis majeur et d'une amélioration non négligeable par rapport à la situation plutôt approximative qui avait cours jusque-là (Conseil supérieur, 1992).

Actuellement, l'évaluation donne une vision atomisée des apprentissages faits par l'élève en classe. Dorénavant, on devra évaluer en tenant compte du caractère global, complexe et évolutif des compétences. Comme on ne peut avoir directement accès aux apprentissages, c'est en analysant plusieurs observations et les productions de l'élève que l'on pourra juger du développement des compétences.

Aujourd'hui, l'évaluation se résume souvent à la seule vérification de l'atteinte des objectifs cognitifs, mais dans une perspective où l'évaluation soutient l'apprentissage et le développement des compétences, tout ce qui permet à l'élève d'adopter de meilleures façons d'apprendre et à l'enseignant d'ajuster ses actions pédagogiques devrait également faire l'objet d'une évaluation. Ainsi, il peut s'agir des connaissances des élèves avant qu'ils abordent une nouvelle séquence d'apprentissage, ou encore de la démarche ou du cheminement suivi, de la motivation, etc. L'enseignant peut aussi relever les gestes, les questions et les décisions de l'élève pouvant l'aider à mieux comprendre comment il procède pour apprendre.

En ce qui concerne l'ajustement des actions pédagogiques, on peut nommer plusieurs objets d'évaluation : l'élément déclencheur de la situation, les tâches à exécuter, les ressources matérielles disponibles, les délais impartis, la formation des équipes de travail en classe, etc.

Pour situer l'élève dans la progression de ses apprentissages ou établir le bilan à la fin d'un cycle, les enseignants doivent d'abord s'appuyer sur le Programme de formation de l'école québécoise et faire en sorte que les jugements portés en vue de prendre des décisions et d'agir s'inscrivent dans la démarche évaluative. La démarche d'évaluation comprend cinq étapes : la planification, la collecte d'information, l'interprétation, le jugement et la communication. Bien que cette démarche comporte des étapes bien définies, elle peut être considérée comme le processus cyclique et dynamique qui veille essentiellement à ce que les jugements portés reflètent réellement les progrès accomplis par les élèves au cours d'un cycle et les niveaux de compétence auxquels ils sont parvenus à la fin d'un cycle.

L'évaluation des compétences implique l'exploitation de situations d'apprentissage et d'évaluation prenant en compte l'environnement des élèves, suscitant des interactions entre les pairs, permettant aux élèves de construire de nouvelles connaissances à partir de leur acquis et d'exercer un certain contrôle sur le déroulement des actions à mener pour effectuer une tâche.

Il s'agit donc d'évaluer une compétence dans des situations qui incitent les élèves à mobiliser cette même compétence. Les tâches à exécuter correspondent à des activités que les élèves sont appelés à faire à l'école ou dans leur vie à l'extérieur de l'école. Dans ces situations qualifiées de complexes plusieurs compétences transversales et disciplinaires sont sollicitées. La situation d'évaluation se déroule sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Les productions sont souvent destinées à un public : élèves de la classe, élèves des autres classes, parents, etc. C'est une façon de susciter la motivation des élèves, leur donnant ainsi plus d'occasions de montrer leurs compétences. L'évaluation faite dans ces conditions correspond à l'évaluation authentique mise en avant par Wiggins (1989).

Pour saisir les multiples facettes d'une compétence, différents moyens d'évaluation sont nécessaires : observation, interrogation orale, entrevue, analyse du résultat final. L'évaluation authentique implique la participation active des élèves. La coévaluation, l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation sont fréquemment utilisées.

L'évaluation étant intégrée à la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage, la collecte d'information se fait pendant les activités habituelles de la classe. Elle peut se faire de façon non formelle ou plus formellement à l'aide d'outils particuliers, notamment, des grilles de correction ou d'observation.

L'enseignant donne l'occasion aux élèves de développer les mêmes compétences dans plusieurs situations différentes. Il recueille les traces des réalisations qui lui permettront de se prononcer sur le développement de ces compétences. L'analyse d'un seul résultat ou d'une seule observation permet cerles des

ajustements immédiats fort utiles, mais porter un jugement sur les progrès accomplis au cours d'un cycle ou reconnaître les compétences à la fin d'un cycle nécessitent des collectes d'information successives dans des contextes différents.

Avant de porter un jugement, les informations recueillies doivent être interprétées. Au cours d'un cycle, pour se prononcer sur les progrès accomplis, l'enseignant compare les résultats obtenus à différents moments. À la fin d'un cycle, les enseignants dressent le bilan des apprentissages. Pour les compétences disciplinaires, ils analysent l'information disponible et comparent les résultats obtenus avec les attentes de fin de cycle. Pour chaque compétence transversale ayant fait l'objet d'un apprentissage et d'une évaluation pendant un cycle, les enseignants analysent aussi les informations recueillies pour situer l'élève dans l'évolution de sa compétence.

Le jugement est un acte professionnel qui relève de la responsabilité de l'évaluateur, qui ne peut revêtir un caractère de totale objectivité, ni être réduit à un algorithme (Wiggins, 1993). Les enseignants sont invités à partager cette responsabilité avec les autres membres de l'équipe-cycle.

La communication des résultats à l'élève et aux parents doit favoriser l'intervention pédagogique. Elle se fera par plusieurs moyens, dont le bulletin. La variété et la clarté des moyens utilisés permettront aux parents de suivre les progrès de leur enfant.

À l'heure actuelle, les instruments de mesure sont à interprétation critérielle, c'est-à-dire qu'ils sont utilisés pour situer l'élève par rapport à tel ou tel objectif des programmes d'études. Il s'agit surtout d'examens écrits, comportant en partie des questions à réponses choisies et des questions à réponses construites courtes et parfois élaborées, comme c'est le cas des productions écrites dans le domaine des langues. Ces instruments n'existaient pratiquement pas il y a une quinzaine d'années. Ils ont contribué à sensibiliser le personnel enseignant à l'importance de la rigueur dans l'élaboration d'outils d'évaluation et ils ont apporté une contribution majeure à la compréhension du contenu des programmes d'études.

Actuellement, on perçoit un intérêt accru pour l'autoévaluation. En effet, de plus en plus d'enseignants utilisent le portfolio grâce auquel l'élève est en mesure d'expliquer lui-même à ses parents ce qu'il sait faire, ce qu'il a appris à l'école et les objectifs qu'il se fixe. On constate aussi un accroissement des pratiques d'évaluation par les pairs. L'émergence de ces moyens d'évaluation dénote un intérêt grandissant pour la fonction principale de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage.

Les enseignants doivent apprendre à créer ou à adapter des situations complexes. Les situations doivent être suffisamment simples pour permettre aux élèves de partir de ce qu'ils savent, mais en même temps suffisamment difficiles pour présenter un défi qui les oblige à prendre des risques et à apprendre quelque chose de nouveau. Les élèves doivent être en mesure de se représenter la tâche à accomplir. Les critères d'évaluation doivent être connus à l'avance ou, mieux encore, élaborés avec la collaboration des élèves.

Les enseignants doivent prendre l'habitude de planifier l'évaluation parallèlement aux situations d'apprentissages. À cette fin, ils déterminent les compétences qui seront systématiquement développées et observées dans chacune des situations complexes. De plus, ils ciblent les connaissances qui feront l'objet d'une évaluation. Ensuite, ils déterminent les critères d'évaluation et choisissent les procédés qu'ils utiliseront pour recueillir l'information. La planification est certes importante, mais les enseignants doivent demeurer attentifs aux apprentissages effectués et, au besoin, être en mesure de modifier leur planification.

La relation pédagogique entre les élèves et les enseignants demeure la même au moment de l'évaluation, c'est-à-dire que l'enseignant tient compte des acquis des élèves, apporte son soutien à ceux qui en ont besoin pendant les activités et leur permet de collaborer quand la situation l'exige.

Pour évaluer des compétences, l'utilisation d'outils correspondant aux aspects à évaluer s'avère nécessaire. La grille d'observation, l'entrevue et le réseau de concepts sont parmi les outils qui s'adaptent le mieux à une évaluation ayant pour objet l'aide à l'apprentissage. Les démarches non instrumentées ont aussi leur place.

La grille d'observation est un outil qui permet de constater les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus à partir d'une liste d'éléments observables et d'une façon d'enregistrer les observations. L'utilisateur peut être soit l'enseignant, soit un groupe d'élèves qui évaluent ensemble leurs réalisations ou encore l'élève, qui s'évalue lui-même.

L'observation est un mode d'évaluation que devraient privilégier les enseignants qui désirent évaluer tout au long d'un apprentissage. Cette façon de faire, considérée comme essentielle, est efficace pour évaluer certaines compétences et présente un intérêt particulier pour déceler les difficultés des élèves.

L'entrevue est un dialogue entre l'élève et l'enseignant, dialogue régi par une série de questions auxquelles l'élève doit répondre. Elle se distingue d'une simple interrogation orale par son caractère plus formel, en ce sens qu'elle vise généralement à comprendre la pensée de l'élève par rapport à un aspect précis de la compétence à acquérir et à développer.

L'entrevue individuelle exige du temps, mais elle constitue un outil puissant pour aider l'élève à progresser. Pendant qu'il parle, l'élève prend en effet conscience de ses façons de faire. L'entrevue permet à l'enseignant d'individualiser l'évaluation en la faisant porter sur les aspects les plus pertinents pour l'élève.

Le réseau de concepts est un outil intéressant pour comprendre comment l'élève structure ses connaissances. Il permet aussi à l'enseignant de mettre en évidence les fausses conceptions ou les liens inappropriés entre des concepts et d'intervenir pendant que l'élève apprend. Cet instrument de mesure devrait être exploité davantage pendant l'apprentissage et pour l'évaluation.

Actuellement, pour évaluer les acquis antérieurs des élèves, l'enseignant ou l'enseignante utilise un questionnaire, donné avant une épreuve écrite. Les résultats se révèlent de peu d'utilité pour aider les élèves à comprendre pourquoi il est important d'établir des liens entre ce qu'ils savent et ce qu'ils ignorent.

Dans une perspective où l'évaluation est vraiment intégrée à l'apprentissage et où l'élève en devient le premier responsable, l'activation des acquis antérieurs, au début d'une situation complexe, s'avère une modalité d'évaluation non formelle des plus efficaces. À cette fin, l'enseignant interroge les élèves et les invite à partager avec les autres leurs connaissances sur un sujet, leur compréhension d'un phénomène, leurs doutes à l'égard d'une règle, leurs hypothèses, etc. L'enseignant les interroge aussi sur la démarche qu'ils comptent utiliser. L'interrogation orale est liée au contenu disciplinaire et à la compétence sollicitée dans une activité.

L'enseignant amène aussi les élèves à porter un regard critique sur la qualité de leurs explications et la certitude de leurs réponses.

Le virage à prendre pour instaurer de nouvelles pratiques d'évaluation est important et il ne saurait se faire sans établir une planification qui sollicitera l'engagement de tous les agents d'éducation, compte tenu de l'interdépendance de tous les paliers du système scolaire et de toutes ses composantes. Par exemple, on ne peut changer le bulletin sans remettre en question les autres moyens de communication utilisés auprès des parents, sans examiner les situations d'apprentissage de même que les outils privilégiés pour recueillir, puis interpréter les informations, ou encore sans se donner des orientations communes au sein de l'école, même si le programme s'implante progressivement par cycles.

Aussi, pour créer des conditions propices au changement faut-il avoir une vue d'ensemble et se donner un plan de travail. La planification repose en effet sur une compréhension univoque des assises théoriques du Programme de formation de l'école québécoise, sur une vision claire des cibles à atteindre, sur la définition d'objectifs et d'étapes à franchir en fonction d'un calendrier de travail préétabli et sur la prévision des moyens à mettre en œuvre pour favoriser, entre autres, le changement des pratiques d'évaluation en classe. L'élaboration d'un plan de travail intégrateur devrait se faire par la concertation entre toutes les personnes ou toutes les instances concernées non seulement pour assurer la cohérence des interventions, mais aussi pour soutenir la motivation, favoriser la responsabilisation et la prise en charge. Cette planification devrait inclure notamment des indicateurs qui permettraient d'analyser l'efficacité et la pertinence du plan de travail proposé.

Photo : Denis Gagnon

Photo : Denis Garon

Lorsqu'on amorce des changements en éducation, il est d'abord question de croyances et de valeurs. Le moteur du changement est la dimension affective. Le changement s'appuie d'abord sur de nouvelles convictions et sur les façons de faire déjà en place. Tout comme il faut tenir compte des acquis antérieurs des élèves pour leur permettre de développer des compétences et de construire des connaissances, il faudrait miser sur les stratégies actuelles des enseignants pour échafauder des tentatives d'innovation pédagogique. Il serait alors nécessaire d'étudier comment procèdent les enseignants et de chercher – ensuite seulement – les moyens de perfectionner leur démarche naturelle.

Actuellement, les stratégies de perfectionnement pour les enseignants en exercice évoluent. La formation par les pairs s'avère l'une des plus prometteuses. Ainsi, des enseignants expérimentent de nouvelles façons de faire et se rencontrent régulièrement pour échanger des idées pendant quelques jours au cours d'une ou de deux années pour réfléchir sur un sujet en particulier, comme le portfolio ou les situations complexes, ou encore faire des expérimentations et discuter des résultats obtenus.

Favoriser de cette manière la concertation entre les enseignants ne peut se faire dans le cadre du fonctionnement habituel des écoles. Il faut envisager un éclatement de l'organisation actuelle au regard de l'horaire et des modifications de la tâche des enseignants. Des milieux innovateurs font actuellement la preuve qu'il peut être possible de créer des moments de rencontre pour les enseignants. Ces changements ne peuvent se réaliser qu'avec l'appui de la direction de l'école et celui de la communauté (parents, municipalité et syndicats). La prise en compte des particularités de chaque milieu s'avère nécessaire. Une solution valable dans une école ne saurait l'être totalement pour une autre. Mais s'inspirer des expériences mises en place dans d'autres écoles est sûrement une voie à explorer pour débuter.

Le soutien offert au personnel enseignant par les personnes-ressources des commissions scolaires est également un facteur de réussite dans l'implantation du nouveau curriculum. Mais là aussi, des changements sont à envisager.

Dans une perspective où l'évaluation est intimement liée à l'apprentissage, l'expertise utile dans les milieux scolaires n'est plus rattachée essentiellement à la fabrication d'instruments de mesure. On recherche davantage des personnes-ressources qui peuvent aider les enseignants à adopter des modalités et des façons de faire pour que l'évaluation puisse être au service de l'apprentissage. Les personnes-ressources doivent comprendre le processus d'apprentissage et connaître les courants pédagogiques actuels.

Dans un contexte où l'évaluation est intégrée à l'apprentissage, il est légitime de remettre en question la pertinence de l'évaluation externe. Elle a toujours sa place, mais son rôle pourrait s'élargir en ce sens qu'elle pourrait aider les établissements à faire évoluer les pratiques pédagogiques.

Une façon de faire pourrait consister à utiliser, auprès d'échantillons d'élèves, des situations complexes administrées à d'autres moments qu'à la fin de l'année scolaire. On permettrait ainsi aux enseignants de vérifier si leur compréhension du Programme de formation de l'école québécoise évolue sans mettre de pression sur les élèves ni les pénaliser, car cette opération québécoise se distingue de la sanction des études. On pourrait également procéder à la collecte d'échantillons de travaux ou de portfolios d'élèves, comme on pourrait recueillir l'opinion des différents acteurs du système scolaire. Le ministère de l'Éducation serait ainsi en mesure de suivre la mise en œuvre du Programme de formation en déterminant les difficultés et les besoins.

Les écoles pourraient également assumer des responsabilités accrues en matière de reconnaissance des compétences. Or, un contrôle ministériel conçu dans une perspective où les établissements ont plus d'autonomie ne peut se faire sans la mise en place de mécanismes d'évaluation institutionnelle rigoureux des établissements. En effet, responsabilisation, imputabilité et reddition de comptes sont intimement liées. Aller vers l'évaluation institutionnelle, c'est aussi mettre en place de nouvelles formes de reconnaissance des établissements et de valorisation du professionnalisme des équipes-écoles et des enseignants. La prochaine décennie permettra sans doute d'établir des ponts entre l'évaluation institutionnelle et l'évaluation des apprentissages.

Au Québec, les pratiques d'évaluation ont beaucoup évolué au cours des deux dernières décennies. Une expertise s'est développée au regard de l'instrumentation exigée par la vérification de l'atteinte des objectifs définis dans les programmes d'études. Le personnel scolaire a été sensibilisé à l'importance de la rigueur dans l'élaboration d'outils d'évaluation. C'est en misant sur ces acquis qu'il faut apprendre à évaluer autrement les compétences définies dans le nouveau Programme de formation de l'école québécoise et à mettre en valeur la fonction d'aide à l'apprentissage que doit jouer l'évaluation.

Même si des questions demeurent en suspens, on ne saurait tarder pour renouveler les pratiques d'évaluation. Déjà, de nombreuses écoles expérimentent avec enthousiasme de nouveaux moyens et de nouvelles façons de faire pour évaluer les apprentissages. Ce dynamisme qui repose sur l'engagement des enseignants est certes révélateur du besoin de changement en matière d'évaluation. Toutefois, le changement à opérer est fondamental. Il ne saurait être improvisé. Il exige la participation de tous les acteurs du système scolaire et, surtout, le temps nécessaire à sa pleine réalisation.

M^mes^ Pierrette Jalbert et Joanne Munn sont conseillères en évaluation à la Société GRICS.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, Linda. *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles, De Boeck, 1991.

AUGER, Réjean. *Formation de base en évaluation des apprentissages, Module 1, Bref historique de l'évaluation des apprentissages*. Montréal, Les éditions Logiques, 2000.

BÉLAIR, Louise M. *L'évaluation dans l'école : Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris, ESF éditeur, 1999.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1992.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*. Rapport annuel 1998-1999 sur l'état des besoins en éducation, Québec, 1999.

DEPOVER, Christian et Bernadette NOËL. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Pédagogie en développement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

DOYON, Cyril et Raynald JUNEAU. *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Laval, Beauchemin, 1991.

HADJI, Charles. *L'évaluation démystifiée : Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris, ESF éditeur, 1997.

JORRO, Anne. *L'enseignant et l'évaluation : Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

LOUIS, Roland. *L'évaluation des apprentissages – Théorie et pratique –*. Laval, Éditions études vivantes, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, juin 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*. Document de travail, Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Projet de politique en évaluation des apprentissages*, Québec, 2001.

PAQUAY, Léopold. « L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles, dans Quel avenir pour les compétences? », BOSMAN, Christian et autres, Bruxelles, De Boeck, 2000.

PERRENOUD, Philippe, *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 2000.

ROGIERS, Xavier. *Pédagogie de l'intégration*. Bruxelles, De Boeck, 2000.

TARDIF, Jacques. « Intégrer les nouvelles technologies. Quel cadre pédagogique? », *Pratiques et enjeux pédagogiques*, n° 19, Paris, ESF éditeur, 1999.

SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion*, Québec, PUL, 1988.

SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages. L'instrumentation*, Québec, PUL, 1988.

WIGGINS, Grant. « Teaching to the Authentic Test », *Educational Leadership*, vol. 46, n° 7, 1989, p. 41-50.

WIGGINS, Grant. *Assessing Student Performance*. San Francisco, Jossey –Bass, 1993.

À la Commission scolaire des Draveurs : une fête pour souligner un grand événement

Jeudi 3 mai 2001, 18 heures. À la polyvalente Le Carrefour de la Commission scolaire des Draveurs à Gatineau, se prépare un événement important : une soirée en l'honneur de soixante enseignants et enseignantes qui terminent trois ans de formation en enseignement stratégique. L'événement est en soi intéressant mais lorsque, tout au cours du gala, l'on découvre le contexte dans lequel cette formation s'inscrit, l'implication de nombreuses personnes, autant de la direction générale, des personnes-ressources que des écoles, on comprend alors que cette commission scolaire réalise un projet d'envergure qui canalise beaucoup d'énergie et d'espoir.

Mais quel est donc ce projet pédagogique qui anime toutes ces personnes à la Commission scolaire des Draveurs?

Il faut revenir quelques années en arrière pour comprendre l'évolution de ce dossier. De 1993 à 1997, pour aider les enseignants et les enseignantes à expérimenter diverses avenues pédagogiques, les conseillers et les conseillères pédagogiques offrent des formations « à la carte ». Nombreux sont les participants à ces ateliers. Malheureusement, un constat s'impose : en classe, les pratiques pédagogiques ne changent guère.

Les conseillers et conseillères pédagogiques et quelques psychologues croient alors qu'il serait important d'aller chercher, pour eux d'abord, une formation en **enseignement stratégique**, formation qui leur apparaît pertinente pour aider les enseignants et les enseignantes à innover afin que les élèves progressent dans leurs apprentissages. Ils communiquent alors avec M^me^ Yolande Ouellet, consultante externe, conseillère en supervision et développement pédagogique, dont l'expertise en enseignement stratégique est reconnue.

Après avoir écouté la demande de ces spécialistes, la consultante a rencontré les cadres de la Commission scolaire (le directeur général adjoint, la directrice et les deux coordonnateurs des ressources éducatives) pour s'assurer d'une compréhension commune du projet et trouver un modèle qui puisse convenir à chacune des parties. On reconnaît alors que le but ultime de toute la démarche est un changement réel et durable des pratiques pédagogiques pour que l'élève devienne maître de ses apprentissages. De plus, on s'entend pour dire que ce but ne pourra être atteint que s'il y a une implication réelle de toutes les personnes concernées à tous les niveaux de la structure de la Commission scolaire et des investissements de temps et d'argent à court, moyen et long termes. On décide également de mettre à exécution de façon expérimentale le projet dès septembre 1997.

Dès le début de l'année scolaire 1997-1998, on constitue un groupe expérimental. C'est le groupe PHARE. Il est composé des conseillers et conseillères pédagogiques, de psychologues, de psychoéducateurs, de douze directeurs et directrices d'école intéressés par le dossier qui sont accompagnés chacun d'un ou de deux enseignants de leur école désireux de participer à l'expérimentation. À ces personnes s'ajoutent le directeur général adjoint de la Commission scolaire et un coordonnateur aux ressources éducatives qui se voit aussi confier la coordination de l'expérience. Une formation intensive en enseignement stratégique et une autre sur la gestion du changement sont données au groupe par la consultante.

La formation sur l'enseignement stratégique permet aux participants de se familiariser avec le « **comment apprendre à apprendre** » et de faire des liens entre les fondements théoriques et la pratique pédagogique. Les enseignantes et les enseignants présents doivent tenter d'ajuster leur approche pédagogique en tenant compte des nouvelles informations reçues sur l'acte d'apprendre. Ils se rendent vite à l'évidence : ils ont besoin d'aide, de soutien pour changer leurs pratiques. Les conseillers et les conseillères pédagogiques leur assurent alors ce soutien en travaillant avec eux à la planification d'activités qui encouragent l'élève à devenir l'artisan de ses apprentissages.

Quant à la formation sur la gestion du changement en milieu scolaire, elle a permis au groupe de comprendre les conditions à respecter pour implanter l'enseignement stratégique à la Commission scolaire.

Cette phase expérimentale est suffisamment concluante pour que l'on croie à la viabilité d'un tel projet et à la possibilité qu'il améliore les apprentissages des élèves. C'est alors le moment de mettre en place les éléments essentiels à la réalisation du projet. On précise le rôle et l'engagement des participants et la formation qui sera offerte.

Les enseignants et les enseignantes qui s'impliquent dans le projet le font sur une base volontaire et **s'engagent** à effectuer des expérimentations en classe qui feront l'objet d'une objectivation lors des suivis structurés.

Les directeurs et les directrices d'école **s'engagent** à suivre la formation avec le personnel enseignant de leur école, à soutenir ce dernier dans ses expérimentations et à coordonner les suivis.

Les conseillers et les conseillères pédagogiques **s'engagent** à former et à soutenir le personnel enseignant par des suivis structurés se rapportant aux expérimentations faites en classe.

Les cadres des ressources éducatives **s'engagent** à soutenir les membres des directions d'école et les conseillers et conseillères pédagogiques; c'est à eux aussi que revient la responsabilité de coordonner l'évolution du projet.

Les membres de la direction générale et les commissaires **s'engagent** quant à eux à garantir les ressources nécessaires pour réaliser le projet.

Les conseillers et les conseillères pédagogiques assurent la formation et le suivi du personnel enseignant. Pour bien remplir leur tâche, ces intervenants seront encadrés et recevront une formation sur mesure. Les enseignants et les enseignantes du groupe PHARE seront aussi invités à participer à cette formation sur mesure en prévision d'un jumelage éventuel avec un conseiller pédagogique pour animer des sessions de formation du personnel enseignant.

Le personnel enseignant recevra une formation en enseignement stratégique étalée sur trois ans, à raison de six jours par année : trois journées de formation plus théorique et six demi-journées de suivi, avec les conseillers et les conseillères pédagogiques, sur les expériences vécues en classe.

C'est ainsi que, dès septembre 1998, soixante enseignants et enseignantes s'impliquent dans le projet et commencent leur formation en enseignement stratégique. Et, le 3 mai dernier, la Commission scolaire soulignait la fin de la formation pour cette première cohorte. Il fallait voir, ce soir-là, la mine réjouie des « diplômés » montant tour à tour sur scène, la complicité évidente entre eux et avec leurs formateurs. Il fallait entendre aussi ce que les personnes qui ont pris la parole avaient à dire. De la présidente de la Commission scolaire aux enseignants, on pouvait suivre un fil conducteur : une appropriation commune du projet. Ils nous ont aussi donné l'impression que chacun avait bien compris son rôle dans ce projet et tentait de le jouer à fond. Enfin, à plusieurs reprises, ils ont insisté sur le fait que, dans ce projet comme dans n'importe quel apprentissage, le droit à l'erreur faisait partie du jeu et que le soutien mutuel était indispensable.

Cette soirée nous a aussi permis de réaliser que le projet est bien vivant. En effet, M. Reynald Labelle, directeur général adjoint, soulignait dans son exposé que près de 400 enseignants et enseignantes en sont présentement à leur première, deuxième ou troisième année de formation et que, pour répondre aux besoins, il a fallu trouver le financement nécessaire pour engager deux autres conseillers pédagogiques affectés à la formation en enseignement stratégique.

Ce que la Commission scolaire des Draveurs a décidé de faire pour répondre aux exigences pédagogiques actuelles, c'est d'offrir une formation continue portant sur la coopération et le partenariat pour actualiser les connaissances du personnel scolaire. Des discussions avec MM. Reynald Labelle, directeur

général adjoint, et Marcel Bellemare, coordonnateur des ressources éducatives et aussi coordonnateur du projet, nous confirment que le projet est bien en marche, mais que l'on ne doit pas se reposer sur ses lauriers. Les années à venir sont importantes et préoccupantes. Beaucoup d'enseignants et d'enseignantes ont commencé leur formation, mais il en reste autant sinon plus à former et, parmi ceux-là, il y aura quelques récalcitrants à convaincre. Quelles stratégies faudra-t-il utiliser? Il y a aussi l'argent! Trouvera-t-on toujours les fonds nécessaires? Et comment faire pour que la formation soit vraiment continue et que l'on puisse aussi compter sur un transfert des connaissances à une assez grande échelle? Voyons comment la consultante, M^me^ Yolande Ouellet, traduisait cette dernière préoccupation en s'adressant aux « diplômés » pendant la soirée de gala du 3 mai 2001 :

« Comment, l'an prochain, poursuivre votre croissance professionnelle? Allez-vous vous contenter de vous ennuyer de vos conseillers pédagogiques? Quelles initiatives vous permettraient de poursuivre votre implication en contribuant à l'avancement du projet? Ne trouvez-vous pas que vos propositions seraient un bon moyen de continuer de faire partie du processus? Ayant vécu si intensément les suivis, n'auriez-vous pas des idées originales à proposer concernant cette problématique? Êtes-vous conscients que, après vous avoir si bien entourés, l'organisme ne peut vous exclure de ses prospectives? Comment pouvez-vous être proactifs à cet effet? Un des principes de la formation continue est : qui reçoit, partage. Et vous pouvez partager; vous pouvez assumer cette formation dite par les pairs parce que vous avez les référents nécessaires, parce que vous savez justifier le rationnel à la base de vos interventions pédagogiques.

Devenir, au sein de votre milieu, des témoins et des personnes de référence qui contribuent à alimenter la réflexion et à guider l'action de ceux et celles qui poursuivent ou amorcent la démarche, représente, à mon avis, le moyen par excellence de poursuivre votre croissance professionnelle. »

Ce qui rend ce projet intéressant et emballant, c'est qu'on y croit! On est aussi très réaliste : on ne se cache pas les difficultés et, pour chacune d'elles, on recherche une solution appropriée. On travaille en collaboration, en partenariat. Enfin, on n'a pas peur d'une implication à long terme : le projet a pris forme il y a maintenant presque cinq ans et ce n'est pas fini!

Le 3 mai 2001 avait donc lieu un événement important à la polyvalente Le Carrefour de la Commission scolaire des Draveurs, à Gatineau : un témoignage enthousiaste d'une équipe scolaire déterminée qui prend au sérieux les défis auxquels le monde de l'éducation fait face et qui ose croire qu'il y a des solutions. M. Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint à l'enseignement primaire et secondaire, présent à ce gala, n'a pas sans raison terminé son allocution en disant qu'il venait de passer le plus beau moment de sa semaine de travail.

Voilà un beau projet réalisé dans l'esprit de la réforme proposée dans le monde de l'éducation au Québec!

M^me^ Jacqueline Gervais est consultante en éducation.

BIBLIOGRAPHIE

BISAILLON, Robert. *Perfectionnement par les pairs*, Conférence, Centre des enseignants, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1994.

OUELLET, Yolande. « Un cadre de référence en enseignement stratégique », *Vie pédagogique*, n° 104, octobre 1997, p. 8-11.

LA FORMATION PRATIQUE EN PARTENARIAT : DE NOS DIFFÉRENCES À NOS COMPLÉMENTARITÉS

C'est au nom de ses collègues du comité organisateur, des trois comités de concertation du Grand Montréal et en son nom personnel que M. Gérald Boutin, directeur du Bureau de la formation pratique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a souhaité la bienvenue aux quelque 350 partenaires inscrits au colloque interrégional sur la formation des futurs enseignants et enseignantes, qui avait lieu à Montréal les 3 et 4 mai dernier.

Devant la nécessité d'harmoniser davantage la formation pratique des futurs enseignants et enseignantes avec les nouvelles réalités du milieu scolaire (réforme, départ massif d'enseignants et d'enseignantes), d'éliminer les irritants résiduels du bout de chemin déjà amorcé ensemble, et de connaître le vécu et les attentes des acteurs concernés, le colloque « La formation pratique en partenariat : état des lieux et prospective » encourageait l'expression de constats, provenant souvent d'analyses approfondies, et le partage de suggestions destinées à améliorer la formation pratique.

La rencontre proposait trois volets intimement liés (pratiques actuelles de formation, formation en partenariat, modalités d'évaluation) mais diversement présentés…

Une table ronde

Le jeudi 3 mai, de 18 h 30 à 20 h, dans la salle Marie-Gérin-Lajoie de l'UQAM, après un cocktail de bienvenue et quelques discours officiels, une table ronde réunissait des chercheurs en éducation, des maîtres-associés, des cadres scolaires, des représentants syndicaux, des étudiants, etc.

Ces derniers devaient brosser un tableau, le plus réaliste possible, de l'état actuel de la situation, selon leur point de vue. Il est à noter que certains ont regretté l'absence à cette table des superviseurs, partenaires importants de la triade « maître-associé, stagiaire, superviseur », dont on a pourtant abondamment parlé pendant ces deux journées de discussions…

Sous l'habile et joviale direction de M. Michel Therrien, directeur du Centre de formation initiale des maîtres de l'Université de Montréal, les membres de la table ronde ont, à tour de rôle, fait quelques constats communs portant sur :

- l'importance des liens entre la formation pratique et la recherche en éducation;
- l'importance des acquis dans le domaine du partenariat (tout en ne niant pas qu'il reste beaucoup à faire);
- le développement d'une cohésion entre les universités (harmonisation ne voulant pas dire uniformisation);
- le développement d'une conscience professionnelle (conscience de la portée de l'acte d'enseigner) chez les stagiaires;
- l'importance de la triade « maître-associé, stagiaire, superviseur », non seulement en ce qui a trait à l'évaluation, mais surtout en ce qui concerne l'accompagnement et la formation (passage de l'aptitude à la capacité), etc.

Quelques questions de la part de l'auditoire ont ensuite été adressées aux participants :

- Comment vivre un partenariat « commission scolaire-université » plus pédagogique qu'administratif?
- Quels pourraient être les lieux d'échange et de reconnaissance des maîtres-associés?
- Les conditions de travail des superviseurs (nombre d'étudiants à superviser, territoire à couvrir, stage de courte durée, etc.) favorisent-elles un service adéquat auprès des stagiaires?
- Le ministère de l'Éducation entend-il prévoir des allocations supplémentaires pour la formation des maîtres?, etc.

Le débat, alors bien enclenché, promettait action et engagement pour le lendemain…

Les ateliers de discussion

Les ateliers de discussion se tenaient au pavillon Hubert-Aquin de l'UQAM, une vingtaine de personnes participaient à chacun. Ces ateliers portaient sur quatre grands thèmes : les modalités et conditions d'encadrement de la formation pratique, l'insertion professionnelle et la formation continue, la formation à l'accompagnement des stagiaires et la relation entre la formation à l'université et la formation pratique sur le terrain.

Les participants sont ressortis comblés de ces ateliers, puisque les deux heures d'activité de la matinée étaient entièrement consacrées au partage, au vécu, aux réalités scolaires ainsi qu'aux visées, à court et long terme, des partenaires.

C'est donc dans un contexte de coopération et de concertation que des pistes d'amélioration ont été proposées, parmi lesquelles les suivantes :

- un forum électronique pour éviter l'isolement des maîtres-associés;
- des écoles associées pour remédier aux attentes mal définies ou mal harmonisées;
- des stages à repenser (Devraient-ils être plus longs? Devraient-ils alterner avec des années universitaires complètes? Devrait-on considérer un internat pour la 4^e^ année?);
- un portfolio, un dossier des réalisations ou des fiches pour faire connaître le profil des stagiaires;
- une personne responsable du dossier unique des stages par commission scolaire;
- un suivi des stages et des stagiaires : passage de la formation initiale à la formation continue.

Une table de synthèse

De « La capacité d'accueil » à « L'autonomie au cœur du développement professionnel » en passant par « Les attentes des étudiants en stage », les

ateliers pratiques de l'après-midi ont permis aux participants d'aborder, de découvrir, de comprendre certaines expériences ou certaines recherches se rapportant directement aux thèmes de discussion de la matinée et concernant les sujets suivants :

- le rôle pédagogique du superviseur ou de la superviseure de stage;
- le placement, la supervision, l'évaluation des stagiaires;
- le rôle du maître-associé, ses besoins et les ressources qui lui sont offertes;
- le forum électronique : un outil de supervision;
- la formation pratique et le contexte de la réforme scolaire, etc.

Chercheurs et praticiens, experts et novices ont, pendant plus de 75 minutes, généreusement fait part de leurs expériences, de leurs réflexions et de leurs défis.

Telle une ruche, le pavillon Hubert-Aquin « bourdonnait » de compétences, de complicité et de détermination.

Une activité intense était perceptible dans chaque local; les organisateurs arpentaient fièrement les corridors et les observateurs appréciaient la qualité de la forme et du contenu de la rencontre.

Très attendu, ce colloque, fruit d'un partenariat déjà existant, s'est terminé par une courte assemblée plénière qui a permis aux partenaires de manifester leur vive satisfaction d'avoir pu s'exprimer et d'avoir été écoutés, ainsi que leur désir de voir se poursuivre la démarche amorcée pendant ces deux jours.

Une étudiante au doctorat en éducation me confiait : « Cette première répond à un besoin… Espérons que l'on reproduira l'événement annuellement! » Une maître-associée, assise tout près de moi, soulignait l'unanimité des demandes et des suggestions ainsi que la richesse des échanges d'idées. Une superviseure, quant à elle, exprimait sa satisfaction en affirmant : « C'est un lieu à reproduire… c'est à se voir, c'est à se parler qu'on se comprend! »

Enfin, Louise Camaraire, adjointe à la direction du Bureau de la formation pratique de l'UQAM, se réjouissait : « Il était temps de parler de nos complémentarités plutôt que de nos différences! »

Rappelons que les actes du colloque seront disponibles à partir d'octobre 2001.

Vous pouvez communiquer avec le secrétariat du Bureau de la formation pratique de l'UQAM en composant le numéro suivant : (514) 987-7830.

M^me^ Mireille Noel est consultante en éducation.

L'ÉCOLE EST-ELLE ADAPTÉE AUX ÉLÈVES DES MILIEUX DÉFAVORISÉS?

Tel était le thème du colloque organisé par le Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM), le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS), l'Équipe de recherche sur la prévention et le traitement des toxicomanies et le Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP) à l'intention des personnes qui interviennent quotidiennement dans les milieux défavorisés et, plus particulièrement, à l'intention des divers agents de l'éducation. Cependant, ce colloque qui a eu lieu à Montréal le 16 mars dernier aurait aussi bien pu s'intituler « Les enfants des milieux défavorisés sont-ils adaptés à l'école? » tellement le contenu des présentations portait sur la préparation des enfants à l'école plutôt que sur l'action de l'école elle-même. Nous avons un moment craint de voir resurgir le spectre des préalables qui a longtemps hanté les corridors de l'école. En effet, le concept de préparation des élèves à l'école (school readiness) dont il a été question tout au long de ce colloque en est le proche parent avec tous les effets pervers qui l'accompagnent, entre autres, le renforcement de la croyance que les jeux sont faits avant l'entrée à l'école et que les lacunes des enfants sont tellement grandes que l'école ne peut pas les amener à la réussite.

Nous savons bien que les organisateurs du colloque n'avaient nullement l'intention de minimiser l'effet que l'école peut avoir sur la réussite des élèves des milieux défavorisés. Nous connaissons le travail accompli par le CSIM pour accroître l'égalité des chances en éducation, mais en mettant l'accent sur la création et l'expérimentation d'instruments de mesure du degré de préparation à l'école des élèves des milieux défavorisés et sur la fabrication de cartes permettant de situer avec précision les communautés comportant les facteurs de risque d'échec les plus élevés, le colloque a laissé peu de place à ce que l'école peut faire pour mieux répondre aux besoins de ces élèves. Le choix d'axer cet évènement sur les outils qui améliorent la connaissance que l'on peut avoir des élèves et de leur milieu découle sans doute de la conviction exprimée par les chercheurs et selon laquelle on ne peut pas déterminer l'efficacité des actions entreprises par les écoles si l'on ne connaît pas le point de départ des élèves. Il reste qu'en insistant ainsi sur les acquis des élèves avant leur entrée à l'école, on risque de conforter le milieu scolaire dans sa tendance naturelle à attribuer la responsabilité des difficultés ou des échecs des élèves à ce qui a eu lieu avant, dans la famille ou dans les classes précédentes, au lieu de se demander ce qu'il peut faire maintenant, compte tenu de la situation, pour les aider à progresser. On a vu récemment des exemples de cette tendance en ce qui concerne les faiblesses des cégépiens en français.

Toujours est-il qu'au cours du colloque, nous avons surtout entendu parler d'une recherche pancanadienne financée par Ressources humaines Canada et intitulée *Comprendre la petite enfance*, recherche qui a pour but de découvrir ce qui aide les enfants à être mieux préparés à l'école. M^mes^ Kristen Underwood et Christina Norris, qui travaillent à la mise en œuvre de la recherche, ainsi que M^me^ Eileen Grant, qui la coordonne au sein du projet pilote pour la région Coquitlam/Fraser North en Colombie-Britannique, ont fait part des différents aspects de cette recherche.

Après avoir souligné que c'est dans les six premières années que se fixent les déterminants de l'apprentissage et qu'un enfant est considéré vulnérable lorsqu'il a un ou plusieurs problèmes comportementaux qui risquent de s'aggraver au fil des ans, M^me^ Underwood a précisé que la première étape de la recherche qui a eu lieu à Coquitlam a servi à mesurer le bien-être des enfants de la collectivité et à en analyser les résultats. L'instrument de mesure élaboré à cet effet a été utilisé. Les enseignants ont répondu à un questionnaire; un sondage téléphonique auprès des parents a été effectué et un profil communautaire a été tracé. La deuxième étape a eu pour but de faire connaître les résultats obtenus aux membres de la collectivité et la troisième, à établir une concertation pour agir.

M^me^ Norris, qui s'intéresse surtout à la communauté de Fraser North, rapporte qu'on y a constaté des problèmes de langage chez 37,9 p. 100 des enfants, alors que les problèmes de comportement sont relativement peu nombreux, et cela, dans un milieu de forte densité ethnique et culturelle. Une carte sophistiquée des caractéristiques et des ressources du milieu a révélé que les programmes d'aide ne sont pas implantés là où les facteurs de risque sont les plus élevés. Les données de la recherche favoriseront donc une meilleure répartition des ressources et orienteront les décisions en fonction des besoins de la collectivité.

M^me^ Grant, pour sa part, a présenté un projet d'intervention qui s'est déroulé dans deux écoles de la communauté de Fraser North. Tenant compte des données de la recherche, le projet mené par une coalition communautaire à laquelle participent un grand nombre d'organismes a permis à des enfants d'âge préscolaire de fréquenter l'école deux fois par semaine pendant dix semaines, aux parents de se rencontrer en groupe et de recevoir conseils et appui de la part d'autres parents. Ce projet de portée limitée a tout de même favorisé le repérage d'enfants qui avaient des problèmes de santé ou de langage. Ils ont ainsi pu profiter des services existants.

Du côté québécois, maintenant, M. Pierre Lapointe, conseiller pédagogique à la Commission scolaire de Montréal et coordonnateur de l'étude *Comprendre la petite enfance* à Montréal, a exposé les résultats d'une recherche subventionnée par le CSIM qui porte sur l'évaluation des habiletés et compétences de l'enfant de la maternelle. Les objectifs de cette recherche consistent essentiellement à développer et à expérimenter un instrument d'évaluation des habiletés et compétences des enfants de l'éducation préscolaire, de connaître les caractéristiques des effectifs scolaires des milieux défavorisés de l'île de Montréal, d'expérimenter, avec la collaboration des écoles intéressées, l'utilisation de cet instrument de mesure dans une démarche d'organisation de services. Cinquante-sept écoles participantes ont reçu un portrait de leur effectif. La deuxième année de la recherche, 800 enfants ont été évalués, ce qui a permis de constater un « effet-école » sur les résultats en mathématiques des élèves en difficulté. Pour M. Lapointe, une recherche de ce type comporte de nombreux avantages, notamment ceux de se référer à des normes locales, régionales et nationales pour évaluer la situation scolaire des enfants, de repérer systématiquement les enfants qui risquent d'échouer, de suivre le cheminement scolaire des cohortes d'élèves du début à la fin, de planifier, d'organiser et de distribuer des services éducatifs.

Pour M. Richard-E. Tremblay, professeur à l'Université de Montréal, qui a conclu le colloque, il est clair que ce type de recherches montre bien ce qu'il convient de faire pour rentabiliser les investissements dans les milieux défavorisés. Il les considère comme des manifestations d'un système qui apprend.

Mais qui apprend quoi? Que bon nombre d'enfants n'ont pas un départ dans la vie qui favorise un bon départ à l'école? Il y a longtemps que les milieux de l'éducation le savent. Ils connaissent également les principales difficultés éprouvées par ces enfants lorsqu'ils entrent à l'école. C'est dans le « quoi faire », le « comment intervenir » que réside le vrai défi. Au début du colloque, M. Camil Bouchard, président du CQRS, rappelait avec raison que si on veut faire des gains dans l'amélioration de la réussite des élèves, c'est auprès des élèves des milieux défavorisés qu'il faut travailler. Mieux connaître ces élèves au départ, c'est bien; être en mesure d'évaluer correctement les effets des actions accomplies, d'accord; mais, compte tenu du fait que les ressources de l'école sont principalement des ressources pédagogiques, quelles actions celle-ci pourrait-elle mettre en œuvre en concertation avec la collectivité? Voilà la vraie question. Parce que, même si des programmes comme celui du soutien aux jeunes parents – annoncé par M. Tremblay et mis sur pied par le ministère de la Santé et des Services sociaux pour aider, à partir de la grossesse, les parents des enfants qui risquent d'échouer à l'école – s'avérait un succès, il serait bien étonnant qu'on réussisse à faire disparaître toutes les difficultés de tous les enfants des milieux défavorisés. Le milieu scolaire aura toujours à se demander ce que l'école peut faire pour amener à progresser ces enfants qui auront eu un moins bon départ dans la vie. C'est pourquoi toutes les ressources consacrées à la recherche ne doivent pas être concentrées sur la construction d'instruments d'évaluation sophistiqués. Il faut en réserver une bonne part à la recherche de moyens d'action car, on l'a assez répété, mesurer les enfants ne les a jamais fait grandir.

Heureusement, de nombreux milieux s'activent pour trouver des façons de favoriser la réussite des élèves des milieux défavorisés. Nous avons pu le constater encore une fois au moment de la remise du prix Claude-Hébert, créé il y a quatre ans par le CSIM pour reconnaître l'engagement des personnes qui travaillent dans des milieux défavorisés et pour mettre en valeur des actions qui contribuent à mener les élèves au succès. Décerné à trois catégories de personnes (l'équipe-école, le personnel scolaire, les parents), le prix Claude-Hébert a été remis cette année

- aux équipes de quatre écoles de la Commission scolaire de Montréal, les écoles Jeanne-Le Ber, Saint-Zotique, la Petite-Bourgogne et Notre-Dame-du-Perpétuel-Secours, avec une mention spéciale à l'équipe de l'école Saint-Rémi de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île;
- à M. Paul Sanders, directeur de l'école Westmount Park, avec une mention spéciale à M^me^ Armelle Beauchamp-Bleau, directrice adjointe de l'école Jules-Verne;
- à M^me^ Mariette Ross, présidente du conseil d'établissement de l'école Saint-Nom-de-Jésus.

Au début du colloque, on nous demandait si nous pensions que la recherche pouvait transformer la façon dont les communautés soutiennent les familles et les enfants. Nous croyons, certes, que la recherche peut jouer un rôle important pour faire avancer les connaissances, pour guider la prise de décisions, pour créer des outils divers, mais dans le domaine de l'action sociale et de l'éducation, ce sont surtout les moyens d'action ainsi que l'attitude, l'engagement, la créativité et la compétence des personnes qui font la différence…

Luce Brossard, maintenant à la retraite, a été rédactrice de la revue *Vie pédagogique* pendant vingt-deux ans.

Événements à venir

Congrès de l'AQEP

L'Association québécoise des éducateurs et éducatrices du primaire (AQEP) tiendra son congrès annuel les 21, 22 et 23 novembre prochain à Québec, dans les hôtels Hilton et Radisson Gouverneur.

Le thème : Au primaire, une histoire à raconter et à partager.

Renseignements et inscription

Pluri Congrès inc.
Tél. : (450) 652-0918
Téléc. : (450) 929-1472
Courriel : jocbr@videotron.ca

Colloque de l'ACSQ

L'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) annonce la tenue de son colloque annuel les 12, 13 et 14 décembre prochain à l'hôtel Hilton de Québec.

Le thème : Développer des compétences : oui…, mais à quelles conditions?

Renseignements

Association des cadres scolaires du Québec
1195, rue de Lavigerie, bureau 170
Sainte-Foy (Québec) G1V 4N3
Tél. : (418) 654-0014
Téléc. : (418) 654-1719
Site Web : www.acsq.qc.ca

Le Québec technologique – Tout simplement génial!

Saviez-vous que le FBI utilise une technologie québécoise pour tracer les portraits-robots des criminels recherchés et que le lait de chèvre permet de confectionner des fibres à haute résistance? Est-il possible de résumer un texte à l'aide d'un simple clic de souris? Le stéthoscope électronique révèle-t-il plus de secrets que le stéthoscope traditionnel? La cryothérapie, est-ce que ç'est douloureux?

Si vous avez répondu « aucune idée! » à quelques-unes de ces questions, vous devez vous rendre le plus rapidement possible à l'exposition *Le Québec technologique – Tout simplement génial!* présentée du 27 septembre au 25 novembre 2001 à l'École de technologie supérieure de Montréal (à l'angle des rues Peel et Notre-Dame).

Pourquoi? Parce que l'exposition présente les technologies québécoises utilisées dans le monde entier, celles qu'on pense inventées ailleurs comme aux États-Unis ou en Asie, mais qui sont bel et bien de chez nous. Lors de votre visite, vous trouverez les réponses aux questions posées ainsi qu'à plusieurs autres questions. *Le Québec technologique – Tout simplement génial!*, c'est tout ça et encore plus.

Cette exposition offre une occasion unique de connaître l'innovation et le savoir-faire technologique du Québec. Elle met en valeur plus de 80 produits représentant des découvertes technologiques remarquables. En tout, 60 participants, dont des entreprises et des centres de recherche de différents secteurs technologiques de pointe du Québec, présentent des technologies développées et perfectionnées ici. De jeunes scientifiques se transforment en guides animateurs pour vous y faire découvrir les sciences et technologies québécoises. C'est un rendez-vous à ne pas manquer.

Le Québec technologique – Tout simplement génial!, c'est aussi des espaces de démonstration et d'expérimentation. Le Conseil du loisir scientifique de Québec y propose des expériences et des manipulations scientifiques adaptées autant aux populations scolaires qu'aux grands curieux. Vous pourriez, par exemple, confectionner une pile aux fruits ou lancer une fusée que vous aurez fabriquée. Il ne faut tout simplement pas manquer ça!

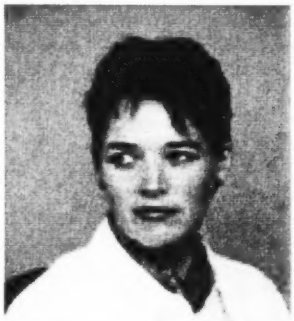
Enfin, vous pourrez participer au concours « Où est Pixel? » et ainsi courir la chance de gagner l'un des huit ordinateurs multimédias NetVista de IBM.

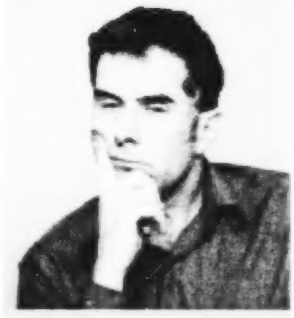
L'entrée est gratuite pour tous et les heures d'ouverture sont les suivantes :
Du mardi au vendredi : de 9 h 30 à 16 h 30;
le samedi et le dimanche : de 10 h à 17 h.

Le Québec technologique – Tout simplement génial! est une présentation du ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MRST).

Errata

Dans le numéro 119 d'avril-mai 2001, à la page 34, des erreurs ont été commises dans la transcription des noms de trois des personnes qui ont participé à la table ronde sur la gestion de classe au primaire. Il s'agit de M^me^ Christine Nadon et de MM. Loran Dufour et Yves Nadon.





M. Martin Lépine, enseignant de français au Collège Mont-Saint-Louis et étudiant à la maîtrise en linguistique et didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal, s'est vu attribuer, le 22 mars dernier, par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ), le prix du « Mérite multidisciplinaire 2001 du français et de la francophonie en éducation » pour son scénario pédagogique interdisciplinaire intitulé *Le tour du monde artistique et géographique avec Tintin*.

Ce scénario pédagogique propose une quantité d'activités reliées aux aventures de Tintin. Dans divers domaines de la connaissance, ces activités placent la littérature et la langue au cœur même de la démarche d'enseignement/apprentissage. En tenant compte, à tout moment, de la qualité du français et en intégrant plusieurs matières, les élèves ont à lire des albums, à faire un exposé critique sur leur lecture, à chercher de l'information dans une bibliothèque et dans Internet, à présenter un rapport de recherche sur un pays visité par Tintin, à réaliser un reportage sur le pays en question, à envoyer une carte postale, à créer leur propre bande dessinée et à représenter artistiquement des personnages. Des activités et des lectures supplémentaires sont aussi ajoutées en guise d'enrichissement. Un tour du monde artistique et géographique est ainsi réalisé par l'entremise des aventures créées par Hergé.

Ce scénario s'adresse aux élèves de première secondaire. Les enseignants de français, de géographie, d'arts plastiques, d'anglais et d'informatique sont invités à collaborer au projet.

Vie pédagogique tient à féliciter M. Lépine pour le prix qu'il a remporté et la qualité de son travail.

Les personnes intéressées à obtenir de plus amples renseignements sur le scénario peuvent communiquer avec M. Lépine à l'adresse électronique suivante : mepine@hotmail.com.

Cette belle aventure a commencé lorsque M^me^ Fouzia Sahrane, professeure de français, a inscrit l'école Honoré-Mercier de la Commission scolaire de Montréal à ce concours qui s'adresse aux élèves des 4^e^ et 5^e^ secondaire. L'année dernière, une élève, Marianne Giasson, s'est rendue à la finale et, cette année, l'enseignante a répété l'expérience qui s'est déroulée de la façon suivante : tous les élèves des 4^e^ et 5^e^ secondaire (280) ont participé au premier test, quatre-vingt-quatre se sont qualifiés pour le deuxième et douze pour le troisième. De ces douze élèves, quatre ont été retenus comme finalistes.

C'était la première fois que quatre élèves d'une même école se rendaient jusqu'à l'étape finale de ce concours qui existe depuis huit ans et regroupe entre quatorze et dix-huit pays francophones ou francophiles.

Nous tenons à féliciter ces quatre jeunes finalistes : Caroline Aksynczak, Élise Campeau, Marianne Giasson et Mathieu Plaisance.

Nous adressons également des félicitations particulières à Myriam Giasson qui s'est classée première au Québec devant 38 000 concurrents.

À Québec, le 2 mai dernier, le Conseil des monuments et sites du Québec (CMSQ) et l'ensemble de ses partenaires dévoilaient le nom des lauréats de la deuxième édition québécoise de l'*Expérience photographique du patrimoine*.

L'édition 2001 de cette activité a été coordonnée par le Conseil des monuments et sites du Québec, grâce au soutien financier du ministère de la Culture et des Communications et du ministère de l'Éducation du Québec. Cette année, plus de 250 jeunes âgés de 12 à 17 ans et venant de 5 régions du Québec, soit l'Estrie, Montréal, Lanaudière, l'Outaouais et Québec, ont participé à ce concours.

L'*Expérience photographique du patrimoine* est l'une des rares activités de sensibilisation au patrimoine qui s'adressent aux jeunes du secondaire. De plus, elle apporte une dimension culturelle à cette ouverture au patrimoine et à l'histoire locale.

Le 25 avril dernier, les membres du jury avaient la tâche difficile et délicate de déterminer 8 gagnants parmi les auteurs des 3 000 photographies reçues. Après une journée de délibérations, les 8 lauréats suivants ont été choisis :

- Anne-Marie Blaquière, 12 ans, de l'école de L'Avenir en Estrie;
- André Caravan, 17 ans, de l'école secondaire Jean-XXIII à Dorval;
- Catherine Élément, 11 ans, de la maison des jeunes de Wotton en Estrie;
- Jean-Philippe Martin, 12 ans, de l'école Notre-Dame-de-Durham en Estrie;
- Marie-Pierre Quirion, 16 ans, de l'école secondaire Jean-XXIII à Dorval;
- François-Vincent Talbot, 14 ans, de l'école secondaire Les Compagnons-de-Cartier à Sainte-Foy;
- Cathie Tremblay, 17 ans, de l'école secondaire François-Bourrin à Beauport;
- Vanessa Udy, 15 ans, de l'école secondaire Jean-XXIII à Dorval.

Félicitations à tous les lauréats.

L'analyse des représentations sociales constitue l'une des voies par lesquelles la sociologie et l'histoire contribuent à enrichir l'éducation. Elle dissout l'illusion qui consisterait à se représenter la culture de référence comme un tout parfaitement transparent. Le substrat du propos scolaire est beaucoup plus complexe. On peut seulement faire sortir de nouvelles représentations de la réalité de représentations préexistantes, largement partagées et fortement déterminantes. Ce livre collectif ouvre de multiples pistes d'exploration : philosophie pour enfants, déterminants d'une éducation à la santé, représentations sociales sous-jacentes à l'éducation, à l'environnement et au militantisme écologique. Il examine aussi les représentations sociales implicites dans cette pratique sociale qu'est l'éducation elle-même. Il a le mérite de présenter des contributions très diverses : russes, américaines, italiennes, suisses, françaises, québécoises. Il se prête très bien à un premier contact avec un champ d'analyse prometteur.

Arthur Marsolais

En 1989, Charles Bujold publiait un premier ouvrage sur les théories classiques relatives aux choix professionnels et au développement de carrière, axé essentiellement sur la documentation théorique et empirique nord-américaine anglophone. Ce deuxième livre vient enrichir la première en faisant ressortir l'évolution et la vitalité des activités de recherche et d'élaboration conceptuelle. De plus, cet ouvrage présente les contributions québécoises francophones ainsi que des travaux effectués ailleurs dans la francophonie.

Ce document de 436 pages présente une bibliographie de 900 titres et, pour cette raison, il est une ressources pertinente, utile voire incontournable pour les personnes qui désirent comprendre la problématique du développement de carrière en ce début du 21^e^ siècle. La

mondialisation, l'explosion des connaissances, la croissance accélérée des technologies, les transformations de plus en plus complexes de la vie économique, sociale et culturelle ont des conséquences très importantes sur l'orientation professionnelle. Cet ouvrage permet de voir comment les théoriciens et les chercheurs tiennent compte de ces grandes tendances lorsqu'ils cherchent à mettre en lumière les multiples facteurs qui influent sur le choix professionnel et le développement de carrière.

Dans l'introduction, nous pouvons lire quelques propos de jeunes d'aujourd'hui au sujet de leur orientation, un bref historique des théories psychologiques à la base des recherches dans ce domaine et la définition des concepts clés. La table des matières offre au lecteur un survol détaillé des six parties du document :

- La personnalité et le choix professionnel.
- Les approches développementales.
- Les facteurs socioéconomiques, technologiques et culturels.
- L'approche traits-facteurs.
- La prise de décision et l'apprentissage social.
- Les nouvelles approches et les perspectives.

Chacune de ces parties est introduite par une mise en situation concrète qui sert d'amorce au sujet à l'étude. Au fil des chapitres, les diverses théories et approches sont présentées en tenant compte des éléments conceptuels et empiriques qui leur sont propres, de certaines applications pratiques et d'une évaluation critique.

Les auteurs Bujold et Gingras, en regroupant ainsi les nombreuses recherches et en faisant état de l'évolution des théories, ont voulu offrir aux étudiants et aux étudiantes en orientation scolaire et professionnelle ainsi qu'à toutes les personnes engagées dans l'enseignement et dans la recherche, un ouvrage leur permettant de mieux comprendre les problématiques liées au choix de carrière.

Rita Nadeau-Bouffard

La publication de palmarès d'écoles et la nouvelle **obligation de résultats en éducation**, comme moyen d'accroître la qualité du service d'éducation public, peuvent être source de suspicion entre parents et enseignants, chacun croyant que l'autre ne poursuit pas l'intérêt commun de servir **tous** les jeunes, mais bien son propre intérêt. Même si les parents considèrent globalement que les enseignants sont plutôt compétents et dévoués et que ces derniers acceptent une plus grande implication de leur part (à condition qu'ils restent à leur place) et même si le discours officiel affirme la nécessité de se serrer les coudes dans les écoles, Meirieu considère qu'en France, actuellement, *« **le contrat de confiance est rompu** »*. D'un côté, les *« parents consommateurs d'école »* seraient *« prêts à tout pour la réussite de leurs propres enfants »*; de l'autre, les enseignants seraient *« obsédés par leurs conditions de travail et par l'amélioration de leur situation déjà privilégiée »*.

Tel est le contexte général de l'an 2000, au moment de la publication du dernier livre de Meirieu. Bien que son sous-titre, *La grande explication*, fasse probablement référence aux violents affrontements à l'intérieur du système éducatif français, qui ont abouti au limogeage du ministre de l'Éducation, Claude Allègre, en 1999, le contenu du livre touche toutes nos sociétés occidentales. Les enjeux qu'il décrit, les questions qu'il pose et les pistes d'action qu'il esquisse pour rétablir la communication et travailler ensemble intéressent nos systèmes d'éducation, faisant face aux mêmes réalités. En effet, la mondialisation des échanges économiques, le courant de privatisation et l'emprise des technologies de l'information risquent de modifier passablement **le rôle des États et donc la place des systèmes publics d'éducation**, deux points sur lesquels Meirieu prend position avec passion.

Le livre propose une réflexion à la fois large et concrète, où s'entrecroisent constamment la préoccupation du sort de nos propres enfants et celle de l'avenir collectif de notre société. Il comprend deux grandes sections.

Dans la première partie, écrite par Meirieu, celui-ci affirme **la nécessité d'un nouveau pacte éducatif** entre les différents partenaires (parents, enseignants, élèves), plus ou moins déstabilisés actuellement.

À la base de ce pacte, un fait devrait être l'objet d'un large consensus : *« **l'instruction est obligatoire mais l'apprentissage, lui, ne se décrète pas** »*. Pour Meirieu, ce fait incontournable dont on ne parle jamais est aujourd'hui la pierre d'achoppement des systèmes éducatifs. Au cœur du *« malaise enseignant »* et du *« malentendu entre l'école et les familles »* se trouve *« **cet écart impossible à combler** entre la volonté d'instruire que nous ne pouvons pas abandonner, et le désir d'apprendre que nous ne pouvons pas décréter »*. Le pouvoir symbolique des savoirs scolaires ayant perdu des plumes, la contradiction est plus forte que jamais entre, d'une part, la pression sociale pour que tous les élèves apprennent et, d'autre part, la démobilisation d'un bon nombre d'entre eux, sollicités par mille choses qui leur paraissent beaucoup plus séduisantes que les apprentissages scolaires. C'est la cause de l'exaspération croissante, de l'impatience, et, parfois, d'accusations réciproques, de la part des parents autant que des enseignants, devant cette volonté des enfants et des adolescents de faire le minimum ou de refuser d'apprendre, alors que les systèmes éducatifs engloutissent une part énorme des budgets nationaux pour les former. Le défi est de *« trouver un chemin qui permette d'avancer en tenant ensemble ces deux évidences »* et de se doter d'un pacte capable d'articuler les intérêts particuliers et l'intérêt général, à partir d'une même conception du bien commun éducatif.

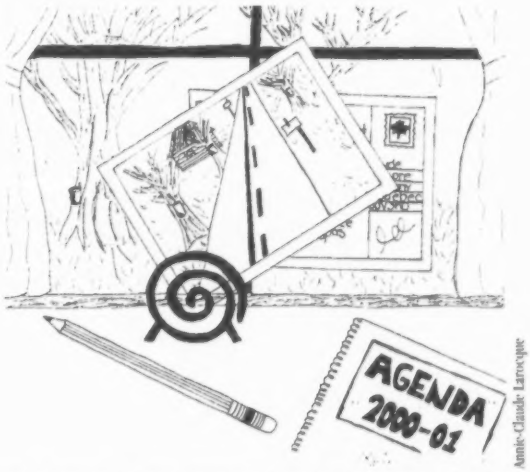
Dans la seconde partie du livre, la parole est donnée à quinze acteurs du système éducatif et chercheurs en éducation venant d'horizons différents. Chaque chapitre commence par une courte mise en situation sur un thème controversé au cœur des discussions sur l'école et touchant la vie quotidienne dans la classe et l'établissement. Chaque auteur cherche ensuite à mieux cerner différents aspects de la question et pose des jalons pour l'action. Les textes sont regroupés sous quatre titres : la situation et les enjeux de l'école aujourd'hui; apprendre dans l'école d'aujourd'hui; agir ensemble dans l'école d'aujourd'hui; projets et utopies.

Marthe Henripin

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de Mme Michelle Paul, enseignante d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des **élèves de l'école secondaire Hormisdas-Gamelin** de la Commission scolaire au Cœur-des-Vallées.

« Une fillette m'apprend toute excitée qu'elle a enfin un petit chien. Elle en rêvait depuis si longtemps… Elle et son papa sont allés le choisir au "Ketchup" me dit-elle. »
S. Hébert-Saulnier

Véronique Renaud



Annie-Claude Larocque

Mary-Line dit à son professeur : « C'est assez beau dans le chemin où j'habite! On dirait qu'on reste sur une carte postale. »
Carmen Perron

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse par Internet : **http://www.meq.gouv.qc.ca** (onglet publications).

❑ ABONNEMENT OU ❑ CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS DU QUÉBEC

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (réabonnement)

Nom

Prénom

N° rue, route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ ABONNEMENT OU ❑ CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ traite bancaire ❑ mandat postal

Signature : _____

Adresser à : *Service gouvernemental de courrier*
670, avenue Godin
Vanier (Québec) G1M 3V8
CANADA

ADRESSE DE RETOUR :
VIE PÉDAGOGIQUE
Service de la diffusion
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québecc) G1X 4Z7

Code : 12-2077-01